

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A
CONCEPÇÃO EMPRESARIAL: A RELAÇÃO TRABALHO E
EDUCAÇÃO

DIEGO RICARDO FERREIRA

MARINGÁ
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A CONCEPÇÃO
EMPRESARIAL: A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado ao curso de Pedagogia, como requisito parcial para cumprimento das atividades exigidas na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

MARINGÁ
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha noiva **Thaila**, pela parceria e por estar comigo todos esses anos de graduação, com muita paciência e apoio. Sou grato por compartilharmos nossas vidas juntos!

Aos meus pais **Ivete** e **Alexandre**, que ao longo de minha trajetória na Educação Básica me deram o suporte necessário para que eu pudesse ingressar no Ensino Superior.

Aos meus sogros **Ana** e **Mauricio**, que ao longo de minha trajetória acadêmica se dispuseram a me ajudar sempre que podiam.

À minha orientadora professora **Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira**, por todos os ensinamentos e orientações. Agradeço pelas mensagens, textos, e-mails e esclarecimentos e toda atenção dada para que esta pesquisa fosse materializada. Sua orientação não foi apenas um guia acadêmico, mas uma fonte constante de inspiração e encorajamento ao longo de todo processo desta pesquisa. Obrigado por acreditar em mim e por fazer parte deste processo. Sua orientação foi mais do que acadêmica; foi humana, acolhedora e transformadora.

À banca examinadora, professoras Ma. **Sandra Aparecida Ortiz Larrosa** e Ma. **Marina Silveira Bonacazata Santos**, por terem aceitado o convite de participar desta banca e aprimorar com seus conhecimentos este trabalho. Em especial, à professora Sandra, que me co-orientou ao longo de outras pesquisas durante a graduação. E a todas as professoras e professores, que participaram significativamente da minha formação acadêmica na Universidade Estadual de Maringá.

Ao **GEPEFI** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação, por todos os estudos compartilhados de temas extremamente relevantes que aprofundaram meus estudos e aprimoraram minha escrita acadêmica.

Quando o conhecimento é secundarizado, desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do mercado.

O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos de seus empregados e dos mestres de seus empregáveis. O que valoriza não é o pensar, mas o fazer eficiente e lucrativo para o mercado. Quanto o trabalhador menos souber, mais controlável e mais desvalorizado será.

(Miguel Gonzáles Arroyo)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão Educacional no Brasil”, ligado ao macroprojeto do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), financiado e vinculado ao projeto CNPQ n. 405633/2023-8 - Chamada Universal CNPQ/MCTI n. 10/2023 Faixa A - Grupos emergentes. Tem como objetivo geral analisar as atuais políticas educacionais do ensino médio no Brasil, a fim de identificar a concepção empresarial presente na formação do jovem e a sua relação com o trabalho na sociedade capitalista informacional-digital-financeira. Como problema de pesquisa elencou-se as seguintes questões norteadoras: Quais as recomendações políticas contidas no processo de reforma do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024? E ainda, qual a relação dessa reforma educacional com o trabalho na sociedade capitalista informacional-digital-financeira? Para dar conta do proposto, a pesquisa qualitativa focalizou uma investigação teórico-bibliográfica e documental sobre as políticas educacionais para o ensino médio, no qual a pesquisa documental se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve a análise das leis 13.415/2017 e 14.945/2024, além de outros documentos oficiais e internacionais, especialmente no contexto da reforma do novo ensino médio (NEM). Essa abordagem permitiu uma reconstrução histórica e a identificação de padrões nas políticas educacionais, essenciais para compreender o papel da política burguesa presente na formação dos alunos como força de trabalho. O referencial teórico abordou conceitos sobre a ideologia burguesa, a formação profissional, e críticas sociais à mercantilização da educação, utilizando análises e pesquisas que consideram a realidade histórica-concreta. Os resultados evidenciaram que as atuais políticas para o ensino médio, as leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, estão alicerçadas em uma lógica empresarial que subordina a educação às demandas do mercado de trabalho. Essa subordinação reforça as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, restringindo a formação integral, humana e crítica dos jovens. Além disso, a intrínseca relação dessas leis com o sistema capitalista informacional-digital-financeiro, evidencia as formas concretas de como educação está sendo moldada para atender às necessidades produtivas, ao invés de promover a emancipação e a cidadania dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio; Políticas educacionais; Lei nº 13.415/2017; Lei nº 14.945/2024; Concepção empresarial de educação.

ABSTRACT

The present Final Course Work (TCC) has as its general objective to analyze the current educational policies of high school in Brazil, in order to identify the business conception present in the education of young people and its relationship with work in the informational-digital-financial capitalist society. As a research problem, the following guiding questions were listed: What are the political recommendations contained in the high school reform process based on Law N^o. 13,415/2017 and Law N^o. 14,945/2024? And also, what is the relationship of this educational reform with work in the informational-digital-financial capitalist society? To achieve the proposed objective, the qualitative research focused on a theoretical-bibliographical and documentary investigation on educational policies for secondary education, in which the documentary research is justified by the nature of the object of study, which involves the analysis of laws N^o 13.415/2017 and N^o 14.945/2024, in addition to other official and international documents, especially in the context of the reform of the new secondary education (NEM). This approach allowed a historical reconstruction and the identification of patterns in educational policies, essential to understand the role of bourgeois politics present in the formation of students as a workforce. The theoretical framework addressed concepts about bourgeois ideology, professional training, and social criticisms of the commodification of education, using analyses and research that consider the concrete historical reality. The results showed that the current policies for secondary education, laws n^o 13.415/2017 and n^o 14.945/2024, are based on a business logic that subordinates education to the demands of the labor market. This subordination reinforces the historical inequalities of the Brazilian educational system, restricting the integral, human and critical education of young people. Furthermore, the intrinsic relationship of these laws with the informational-digital-financial capitalist system highlights the concrete ways in which education is being shaped to meet productive needs, instead of promoting the emancipation and citizenship of students.

Keywords: High School; Educational policies; Law No. 13,415/2017; Law No. 14,945/2024; Business conception of education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações com descritores “políticas educacionais” e “reforma do ensino médio” na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2017-2023).....	16
Quadro 2 – Teses e dissertações relacionados à Política Educacional e Reforma do Ensino Médio selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD no período de 2017 a 2023.....	18
Quadro 3 - Conjunto de algumas medidas instituídas na Educação Pública, no período de 2019-2022.....	48
Quadro 4 – Comparação dos artigos que tratam do currículo para o Ensino Médio nas atuais políticas educacionais.....	51
Quadro 5 – Comparação dos artigos que tratam dos itinerários formativos para o Ensino Médio nas atuais políticas educacionais.....	52
Quadro 6 - Comparação dos artigos que tratam da carga horária para o Ensino Médio nas atuais políticas educacionais.....	55

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EIR	Exército Industrial de Reserva
EM	Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas educacionais, Gestão e Financiamento da educação
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
MBNC	Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério de Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
REM	Reforma do Ensino Médio
PJ	Pessoa Jurídica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	23
3 POLÍTICAS ATUAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS LEIS Nº 13.415/2017 E Nº 14.945/2024.....	39
4 CONCEPÇÃO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO E O JOVEM ENQUANTO FORÇA DO TRABALHO LABORAL.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
6 REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE.....	77
APÊNDICE A – Levantamento geral de Dissertações encontradas no Catálogo da Capes e na BDTD com os descritores: Políticas educacionais e reforma do ensino médio, 2017-2023.....	77
APÊNDICE B - Levantamento geral de Teses encontradas no Catálogo da Capes e na BDTD com os descritores: Políticas educacionais e reforma do ensino médio, 2017-2023.....	85

1. INTRODUÇÃO

Desde a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), a influência dos organismos internacionais, mediante os pressupostos neoliberais, como os contidos em documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM), vem exercendo forte impacto em diversos setores da sociedade. Mészáros (2011, p. 96) afirma que o sistema do capital globalmente dominante, controla de forma “totalitária” diversos setores da sociedade, como saúde, comércio, educação, agricultura e “[...] sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, [...] sempre a favor dos fortes e contra os fracos [...]”. De forma mais intensa, foi a partir da década de 1990 que se estabeleceu um consenso mundial de recomendações para a educação, contidas em atos internacionais, provenientes de eventos internacionais, documentos e assessorias técnicas implementadas pelo Banco Mundial e organismos parceiros (Shiroma; Morais; Evangelista, 2002), estabelecendo o que as autoras denominam de um “berço do consenso”, demarcado pela atuação dos “Arautos da Reforma”, os organismos da Organização das Nações Unidas (ONU).

Dentre uma das recomendações para a educação temos que para a educação profissional haja um estreitamento “[...] de laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional.” De acordo com Shiroma; Morais e Evangelista (2002, p. 74), “[...] o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, [...] descentralização da administração das políticas sociais, mais eficiência no gasto social [...]”, além da articulação com o setor privado na oferta de educação. Tais recomendações estiveram ancorados na visão de mercado e no estabelecimento do gerencialismo na educação, a partir da Teoria da Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP)¹.

¹ A Teoria da Pós-Nova Gestão Pública além de manter na administração contemporânea do Estado componentes do movimento gerencialista, como: eficiência, gestão por desempenho, foco em resultados, também incorpora novas tendências e arranjos de governança. Dentre algumas tendências do pós-NGP temos: colaboração e parcerias, atuação em redes, coordenação e controle, accountability, e-government e o frequente uso de tecnologias da informação, entre outros. (Cavalcante, 2018).

Nos países em desenvolvimento, atualmente denominados de Sul Global², sobretudo no Brasil, este gerencialismo juntamente com uma amplificação da atuação do setor privado, incorporou princípios do mercado como: competitividade, prestação de contas, eficiência, metas e desempenho, nas políticas e gestão da educação. A incorporação de testes padronizados e ênfase nos resultados, a pressão excessiva sobre gestores, professores e alunos para atingirem as metas, bem como estabelecimento de diretrizes curriculares sob influência neoliberal, são elementos deste contexto.

No cenário atual, observamos uma interseção marcante entre as políticas educacionais do ensino médio e os princípios da política burguesa³. A reforma do ensino médio, dada pela lei de n.º 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) e a Lei nº 14.945 de 2024 (Brasil, 2024) sendo nomeada por autores como “reforma da reforma”, do ensino médio, surgiram com o objetivo de flexibilizar o currículo desta última etapa tão importante da educação básica e, juntamente, com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018), que é um documento de caráter normativo e obrigatório, no qual deve ser adotado em todo território nacional como referência para a elaboração das propostas curriculares das redes públicas e particulares de ensino. É possível notar que, essa fase de reformas curriculares está marcada pelas orientações da mercantilização da educação, assim, princípios do mercado envolvem a educação, com a privatização, gerando mercadoria como força de trabalho. (Rikowski, 2017)

A forma como os sistemas educacionais são estruturados e orientados reflete o interesse do setor empresarial na formação dos estudantes como força de trabalho para atender demandas do mercado, em que “[...] os indivíduos são educados a competir cada vez mais com o intuito de conseguir uma colocação no mercado onde há cada vez menos espaços para todos. [...]” (Silva, 2018, p. 204) Esse fenômeno

² O termo “Sul Global” refere-se historicamente a regiões globais economicamente marginalizadas e socialmente desfavorecidas. Este conceito, enraizado na histórica Linha Brandt, desafia a dicotomia Norte-Sul, refletindo alianças transregionais e multilaterais que buscam lutar contra a hegemonia neoliberal e colonial. (Relações Exteriores, [online])

³ Nesta pesquisa utilizaremos o termo “política burguesa” para nos referir às políticas educacionais que tem sido implementadas sob os anseios da atual fase do Capitalismo-informacional-digital e financeiro (Antunes, 2023). Trata-se das ideias que são disputadas para serem aprovadas e implementadas em leis, projetos, programas e ações e que trazem embutidas os interesses da classe dominante, denominada aqui de frações da classe burguesa no interior do bloco no poder (Boito Jr., 2023), com vistas a atender a propostas do mercado econômico.

levanta questões cruciais sobre os objetivos da educação pública, a equidade no acesso e os impactos sociais dessas políticas.

Refere-se nesta pesquisa, que o aluno é considerado força de trabalho no sentido da crescente ênfase nas políticas educacionais que, consideram e moldam os alunos não apenas como aprendizes, mas como recursos para o mercado laboral e exército industrial de reserva⁴. Silva (2018, p. 207) destaca que “para construirmos meios de compreender as influências do mundo do trabalho e da produção no trabalho [...], é importante resgatar a proposição do capital em formar um trabalhador adequado ao padrão de produção vigente [...]”.

Destarte, Mészáros (2008, p. 35) afirma que a serventia da educação institucionalizada gera e transmite valores que “[...] legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. [...]”.

Ao analisar a educação brasileira, especialmente as políticas e programas educacionais, é possível perceber um projeto hegemônico⁵ em ascensão, o de mercantilização do ensino público. Pesquisas recentes como as de Bezerra (2019); Vicente (2019); Castro da Silva (2019); Medeiros (2020); Junior (2020); Oliveira (2020); Mello (2021); Almeida (2023); e, Barrios (2023), reforçam o entendimento da existência de uma linha tênue entre a educação pública e parceria privada. Esses estudos buscam explicitar as relações entre as políticas neoliberais desenvolvidas no Brasil a partir do final da década de 1990, que expressam uma nova configuração mediada pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, readequando as

⁴ O termo exército industrial de reserva ou superpopulação relativa foi desenvolvida por Karl Marx em O Capital _ Livro I, e diz respeito a uma parte da população que não está empregada pelo capital, mas que está disponível a ele caso haja demanda por força de trabalho, é um excedente populacional. Esse excedente “[...] é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. [...]” essa população trabalhadora excedente [...] constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado [...]”. (Marx, p. 462)

⁵ O conceito de hegemonia será amparado nesta pesquisa pela visão de Antônio Gramsci (2007), no sentido de que os grupos empresariais (classe dominante) exercem grande influência sobre a educação pública brasileira, disseminando ideias, valores e visão de mundo que serve de interesse ao capital privado.

propostas, iniciativas e ações na educação. Todas elas mobilizadas por grupos empresariais, chamados de terceiro setor⁶.

Historicamente, percebemos um crescente desenvolvimento de novos conhecimentos e pesquisas sobre a temática “Políticas educacionais para o ensino médio”, com diferentes interpretações pós-modernas e abordagens educacionais. Desde a promulgação de leis que estabelecem diretrizes para o ensino médio até a contemporaneidade, esta etapa foi marcada por um alinhamento crescente com os interesses da classe burguesa. Legislações como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017); a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018) que atualiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*; e, a nova *Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024) que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio*, além de outras políticas setoriais delineiam o arcabouço legal que influencia na (re)configuração do ensino médio.

Diante do exposto, o problema de pesquisa visa responder: Quais as recomendações políticas contidas no processo de reforma do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024)? E ainda, qual a relação dessa reforma com o trabalho na sociedade capitalista informacional-digital-financeira?

Nos referimos ao termo de fase do capitalismo informacional-digital-financeiro, pois a atual fase do capitalismo vem dependendo cada vez mais da utilização massiva das plataformas digitais. De acordo com Antunes (2018), essa geração tem sido produzida em um mercado de trocas tecnológicas, associado a um mercado laboral que exige profissões emergentes, mas que produziu o chamado infoproletariado/cibertariado, no qual a partir do autor (2018, p. 79), trata-se de um segmento “[...] desprovido do controle e da gestão do seu labor que cresce de maneira exponencial, desde que o capitalismo fez deslanchar a chamada era das mutações

⁶ O terceiro setor, de acordo com Souza (2010), são organizações da iniciativa privada e sociedade civil (associação civil, fundação privada, cooperativa social, organização religiosa, partido político), que prestam serviços de interesse social e sem fins lucrativos, agregando características do Estado (Primeiro Setor) e Mercado (Segundo Setor), assim, atuando em ações de prestação de serviços para à garantia dos direitos fundamentais.

tecnológico-informacionais-digitais”, ou ainda, denominado de “[...] fase informacional-digital-financeira do capitalismo na qual o sistema depende cada vez mais do uso intensificado das plataformas digitais” (Antunes, 2023, p. 18). Para Antunes (2023), a atual fase do capitalismo está a se desenvolver de maneira que as grandes corporações globais, para ampliação do lucro e competitividade, introduzam um maquinário informacional-digital, que, potencializa a exploração da força de trabalho, expandindo um novo proletariado de serviços na era digital. Ou seja, o sistema capitalista atual depende do uso das plataformas digitais e de algoritmos para ampliar a geração de lucro.

A necessidade de analisar a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) nesse contexto e de problematizar sobre o esvaziamento curricular e suas implicações é de extrema importância. Após 8 anos, desde a publicação da Medida Provisória (MP) 746 de 2016 (Brasil 2016), a Reforma do Ensino Médio tem repercutido entre professores da rede pública e pesquisadores nas Universidades. De acordo com Silva (2023), a redução drástica de disciplinas da formação geral básica, como Sociologia, Filosofia, Artes, Biologia e Química, colocam o futuro dos jovens matriculados no ensino médio público em ameaça, haja visto que, no Brasil, mais de 80% das matrículas estão nas redes públicas. (Silva, 2023)

O esvaziamento curricular do NEM retira a essência da escola, que é o acesso ao saber elaborado e científico. Para Junior (2020, p. 136), “ao reduzir o acesso ao conhecimento, reduz àquilo que é função precípua da escola. Reduz-se a escola, por conseguinte, todos os que nela atuam. A redução da escola significa sua expansão ao capital [...]”. E essa expansão já é vista desde a década de 1970, quando a educação estava em um planejamento econômico para o país, enfatizando, em suas políticas, a qualificação da mão-de-obra, atendendo à exigência da produção e à reprodução do sistema capitalista. Dessa forma, implementou-se o ensino profissionalizante e obrigatório, sob a ótica da teoria do capital humano⁸, por meio da

⁸A Teoria do Capital Humano (TCH) foi cunhada na década de 1960 num momento histórico do mundo ocidental que podemos considerá-lo de excepcionalidade, em função de certa aliança capital-trabalho na recuperação e no crescimento da economia capitalista pela via do desenvolvimento do processo de produção industrial. Esse período, caracterizado pelo Estado de bem-estar social, foi mais inclusivo e distributivo em termos de renda e acesso aos serviços estatais nos países centrais, com grande ênfase para o aumento da escolarização (Quadros; Krawczyk, 2024, p. 5).

qual foram elaborados diversos planos⁹ que estabelecem a relação entre economia e educação. (Carvalho, 2012) No cenário atual, com o NEM temos este esvaziamento curricular que faz com que a produção do trabalho educativo¹⁰, ou seja, a produção de uma humanidade que relaciona educador e educando; que detém da atividade histórica humana; e, que socializa o conhecimento para que o indivíduo possa criticar a realidade concreta, não seja efetivada (Duarte, 2008).

Todo este “esquartejamento” no currículo da formação geral básica causa também um esvaziamento nas Universidades Públicas. Dados de 2023, revelaram que 80% dos jovens de 18 a 24 anos não estão no ensino superior, e, que de quase 23 milhões de vagas em 2022, apenas 4,7 milhões foram preenchidas (G1, 2023). Dados do Exame Nacional do Ensino Médio em 2023 (Brasil, 2023 [online]) revelaram diferenças quanto ao desempenho nas provas, entre os alunos de escolas públicas e privadas. Na prova de redação, das 60 notas máximas, apenas 04, são de alunos da rede pública, o que equivale a um pouco mais de 6%. Participaram do Exame quase metade dos alunos do 3º ano (49,2%), no entanto, 53,3% de alunos da rede pública não compareceram. O desempenho também revelou que 74,6% de alunos da rede privada tiveram o nível de aprendizado considerado em Língua Portuguesa, enquanto na rede pública o índice foi de 31%. Em Matemática, a diferenciação ainda é maior, sendo que alunos da rede privada tiveram um desempenho considerado de 41,3% e na rede pública 5,2% (Brasil, 2023).

O contexto pandêmico, sem dúvidas foi um dos agravantes que levou os jovens a desistirem dos estudos e a se inserirem precocemente no mercado de trabalho. A desigualdade educacional e social, provocada pela crise pandêmica e econômica, elevou as mazelas educacionais com índices alarmantes de evasão e exclusão social.

⁹ Em relação aos planos deste período empresarial-militar, Carvalho (2012, p. 137-138), discorre: [...] O Plano de Ação Econômica do Governo - PAEG (1964/1966), primeiro plano do Governo militar, faz referências ao aumento das matrículas no ensino elementar [...].

[...] Em 1966 foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, no qual se ressaltava que o fundamento da política governamental era promover a qualidade de ensino, uma vez que esta era a condição propícia à transformação da própria estrutura social. Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) pelo Decreto 5.379, que começou a funcionar, de fato, em 1970, quando passou a receber financiamento [...].

[...] Programa Estratégico de Desenvolvimento, para 1968-1970, Programa Setorial, para 1970-1972, e também o I Plano Setorial de Educação e Cultura, para 1975-1979 [...].

¹⁰ De acordo com Duarte (2008, p. 34), o trabalho educativo produz nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida historicamente e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano.

Porém, anteriormente a este contexto pandêmico pesquisas como a de Soares; Fernandes; Nóbrega; Nicolella (2015) e Carvalhaes e Ribeiro (2019) já buscavam explicar, respectivamente, os fenômenos do abandono escolar no ensino médio e a desigualdade existente no acesso ao ensino superior para as camadas populares.

É preciso entender e defender que manter os jovens nas escolas é garantir o direito à educação, ao desenvolvimento histórico, social e cultural do indivíduo em sociedade. E para isso, é necessário que as políticas públicas que asseguram a qualidade de acesso e permanência na escola, sejam elaboradas e implementadas não para a manutenção de um sistema hegemônico, mas para a emancipação e humanização das pessoas. Barrios (2023), afirma sobre a importância de pesquisas na área da educação que abordem sobre evasão em uma ótica forjada pelo sistema de produção econômico.

Com isso, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral analisar as atuais políticas educacionais do ensino médio no Brasil a fim de identificar a concepção empresarial presente na formação do jovem e a sua relação com o trabalho na sociedade capitalista informacional-digital-financeira. Como hipótese, delineia-se que a crescente parceria entre público-privado vem moldando as políticas educacionais, priorizando a formação profissional-laboral, em detrimento de uma abordagem mais ampla, politécnica e humanista.

Importante destacar que a trajetória acadêmica do autor deste TCC propiciou meios e caminhos para a delimitação da temática investigada, pois em um período de sua formação básica, quando ainda se encontrava no 9º ano do Ensino Fundamental, o autor atuou juntamente aos estudantes secundaristas no movimento de ocupação das escolas contra os diversos projetos de lei que o governo Temer estabeleceu. Dentre eles, a MP 746/2016 que se transformou na Lei n. 13.415. Este movimento de luta o fez se interessar pela área da educação e o levou a cursar por 4 anos o Curso Técnico-Profissionalizante de Formação de Docentes (Magistério). No percurso do curso de Formação de Docentes, o aluno promovia grupos de estudos para seus colegas do EM, com vista a estudar para os concursos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá. Essa iniciativa o levou, juntamente com uma educadora da

Educação Básica, a fundar um projeto¹³ no Colégio Estadual com o objetivo de elevar os índices de aprovação dos alunos do EM da escola pública na Universidade Pública.

A partir daqui o crescente interesse em compreender a educação e as políticas que a moldavam surgia, levando-o a ingressar no Ensino Superior em 2020, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Foi a partir das experiências já vivenciadas e leituras ocorridas na graduação, especificamente em 2023, quando o autor entrou no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)¹⁴, grupo ao qual ainda faz parte, e, que teve contato com obras de Karl Marx e Ricardo Antunes e, também, autores que abordam as políticas educacionais para o Ensino Médio, com ênfase na formação do jovem e sua inserção na vida pós-ensino-médio; foi que o pesquisador concretizou sua escolha pela temática. A reforma do ensino médio foi escolhida pois acomete o funil da Educação Básica, instigando o pesquisador a compreender os processos históricos e políticos que permeiam a manutenção de retrocessos nesta etapa da educação básica.

Com o intuito de alcançar o proposto, utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica, de caráter qualitativo, na qual a atividade básica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse, neste caso, as políticas educacionais para o ensino médio. Na pesquisa, os dados recebem tratamento interpretativo, com interferência maior da subjetividade do pesquisador. A abordagem é mais reflexiva. Essa escolha metodológica fundamenta-se nas orientações de Gil (2017), que destaca a pesquisa documental como um método adequado para investigar fenômenos históricos, sociais e políticos, proporcionando uma compreensão aprofundada por meio da análise de fontes primárias.

A opção pela pesquisa documental se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve a análise de leis, decretos, políticas públicas, documentos oficiais e internacionais, que delineiam o processo de formulação das políticas educacionais para o ensino médio, especialmente no contexto da reforma do novo ensino médio (NEM). Essa abordagem permitirá uma reconstrução histórica e a identificação de

¹³Projeto de Acompanhamento Seriado Social-Universitário (PASSOU).

¹⁴ Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI) - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7749225932783468>

padrões nas políticas educacionais, essenciais para compreender o papel da política burguesa na formação dos alunos como força de trabalho.

Além disso, a pesquisa bibliográfica será fundamental para contextualizar teoricamente o fenômeno, explorando as contribuições de estudiosos que discutem a relação entre política burguesa, políticas educacionais e ensino médio.

A análise dos dados, conforme mencionado, seguirá uma abordagem qualitativa, nos baseando na epistemologia do Materialismo Histórico, que permitirá compreender o contexto histórico, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das configurações sociais, econômicas, filosóficas e políticas, interpretando a realidade na perspectiva da totalidade histórica. De acordo com Neto (2011, p. 53) o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

A mediação analítica irá considerar que as políticas educacionais, têm como base as mudanças concretizadas a partir da realidade histórica-concreta. Portanto, parte-se da compreensão da totalidade histórica e das múltiplas determinações que engendram o fenômeno estudado, para em seguida, compreender as mudanças efetivadas nas políticas para essa etapa educativa.

Como método de seleção bibliográfica e balanço acadêmico, buscou-se por teses e dissertações na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por serem um acervo de confiança acadêmica no Brasil. Desse modo os seguintes descritores foram utilizados: “políticas educacionais” e “reforma do ensino médio”, cruzando por meio do operador booleano “AND”.

Desta forma, realizou-se um levantamento de produções científicas de pós-graduação, defendidas entre os anos de 2017 a 2023, por considerar que foi a partir de 2017 que se acirrou as discussões acerca da atual reforma do ensino médio. Assim, ao realizar a busca, obteve-se os seguintes dados:

Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações com descritores “políticas educacionais” e “reforma do ensino médio” na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2017-2023)

	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Catálogo de teses e dissertações da Capes	Acervo
--	----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	---------------

Ano	Dissertações (D)	Teses (T)	Dissertações (D)	Teses (T)	Pedagogia UEM
					Trabalho de Conclusão de Curso
2017	2 (D)	1 (T)	0 (D)	1 (T)	1 (TCC)
2018	3 (D)	0 (T)	0 (D)	1 (T)	0 (TCC)
2019	10 (D)	1 (T)	4 (D)	1 (T)	1 (TCC)
2020	16 (D)	6 (T)	2 (D)	6 (T)	0 (TCC)
2021	6 (D)	2 (T)	11 (D)	2 (T)	2 (TCC)
2022	4 (D)	7 (T)	5 (D)	6 (T)	0 (TCC)
2023	7 (D)	8 (T)	10 (D)	3 (T)	0 (TCC)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base na Capes e BDTD. (2024).

Mediante as informações do Quadro 1, é perceptível que no período de 2017 a 2023, o número de produções nacionais de teses e dissertações sobre o tema foram expressivos. É explicável, que as pesquisas na pós-graduação *strictu-sensu*, que abordam as reformas do EM são devidas as recentes reformas que esta etapa da educação básica vem sofrendo. Porém, um levantamento realizado por Vicente (2019, p. 23) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores “reforma do ensino médio (REM)”, “ensino médio” e “políticas para o ensino médio”, já demonstrou que entre os anos de 2010 a 2012 houve uma ampliação de trabalhos científicos sobre o tema. O aumento das produções a partir de 2015 pode ser explicado pela aprovação da Reforma do Ensino Médio (REM) em 2017. No entanto, houve uma expansão ainda maior na quantidade de estudos sobre o tema, com o objetivo de esclarecer diversas questões relacionadas à essa reforma. Entre 2010 e 2016, foram registradas 8.806 dissertações e 2.723 teses com os descritores utilizados na pesquisa de Vicente (2019). Apesar desse número expressivo de trabalhos, é importante destacar que nem todos tratam especificamente da REM, Lei nº 13.415/2017. Por isso, neste trabalho de conclusão de curso, optamos por não adicionar o descritor “ensino médio” isolado nas seleções de pesquisa, mas acompanhado de outros termos. Assim, conseguimos filtrar pesquisas que se aproximam do real objeto de estudo desta pesquisa.

Desta forma, ao realizar as leituras iniciais dos títulos, resumos e introdução selecionamos as teses e dissertações que se relacionam quanto às políticas educacionais e a reforma do ensino médio. A fim de organizar a pesquisa,

apresentamos no Quadro 2 o levantamento bibliográfico realizado, com os elementos principais das pesquisas selecionadas.

Quadro 2: Teses e dissertações relacionados à Política Educacional e Reforma do Ensino Médio selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD no período de 2017 a 2023

Título	Autor/a Orientador/a	Ano	Programa/Instituição	Banco/Clas.
Empresários e educação: Consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio	Autor: Vinicius de Oliveira Bezerra Orientadora: Silvia Helena Andrade de Brito	2019	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMG)	BDTD DISSERTAÇÃO
Políticas educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017	Autor: Vinicius Renan Rigolin de Vicente Orientadora: Dra. Jani Alves da Silva Moreira	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO
A concepção de trabalho e a formação na reforma do Ensino Médio de 2017	Autor: Afonso Reno Castro da Silva Orientador: Dra. Luciana Pedrosa Marcassa	2019	Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	BDTD DISSERTAÇÃO
A reforma do Ensino Médio: estudo crítico da lei nº 13.415/2017	Autora: Janiara de Lima Medeiros Orientador: Dr. Ronaldo Rosas Reis	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).	BDTD DISSERTAÇÃO
A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Autor: Gilberto Nogara Junior Orientadora: Dra. Adriana Dagostini	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	BDTD TESE
Reforma do Ensino Médio pela lei 13.415/2017: instrução permitida e educação negada	Autor: José Luis de Oliveira Orientadora: Dra. Romilda Teodora Ens	2020	Programa de Pós-Graduação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	CAPES TESE
A reforma do Ensino Médio: (des)caminhos da educação brasileira	Autor: Fábio Machado Mello Orientadora: Dra. Andressa Aita Ivo	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)	BDTD DISSERTAÇÃO
A construção da Lei nº 13.415/2017 sob a influência de frações da burguesia: as facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a partir do final da década de 1990	Autora: Juliana Bicalho de Carvalho Barrios Orientadora: Dra. Simone de Fátima Flach	2023	Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa História e Política Educacionais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	BDTD TESE
Educação empreendedora: (des) socialização e subsunção do trabalho ao capital	Autor: Luiz Carlos Tavares de Almeida Orientadora: Dra. Ana Rocha dos Santos	2023	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe PP GEO/(UFS)	CAPES TESE

Fonte: Elaborado pelo autor, (2024).

A interpretação dos resultados foi realizada de acordo com nosso referencial teórico, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, incorporando o conceito de ideologia burguesa, sendo ela um instrumento utilizado pela classe dominante para atender aos seus interesses. Por ser um país subdesenvolvido, compreendemos que a classe dominante no Brasil está fragmentada. Ou seja, as relações ocorrem dentro de “[...] quatro classes sociais: o proletariado emergente, a classe capitalista, a classe exploradora pré-capitalista e os produtores diretos do modo de produção pré-capitalista [...]”, neste contexto, a burguesia nacional “[...] pode ser definida como a burguesia local que tem seu capital na esfera da produção, dentro das fronteiras nacionais [...]”. No entanto, há também uma burguesia compradora que está aliada aos países imperialistas e aliada às políticas mercantilistas, conseqüentemente possuem vantagens em uma luta competitiva com o capital imperial. Dessa forma, “[...] a concorrência entre o capital nacional e o capital imperialista cria a possibilidade de que a burguesia nacional desempenhe um papel anti-imperialista [...]”. Em um contexto de políticas educacionais, verificamos que as frações da burguesia disputam entre si os moldes que necessitam para “melhor explorar o proletariado”, seja concedendo doses homeopáticas para lutas e pautas sociais, ou estabelecendo alianças momentâneas com a classe operária. De qualquer forma, “a burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...]”. (Bottomore, [online], p. 72)

Dentro deste contexto, partimos do entendimento de que a ênfase nas reformas para o ensino médio com base em uma formação flexível, adaptada, técnica e profissional, estabelecidas nas atuais políticas educacionais, nada mais é do que uma forma das formas de concepções preconizadas pela burguesia, como também, para atenderem aos ditames dos Organismos Internacionais; ou, ampliar a força de trabalho desempregada, que Marx (2023) denomina de Exército Industrial de Reserva (EIR) ou superpopulação relativa. O Exército industrial de reserva é uma parcela da população trabalhadora que não está em uso pelo capital, mas que está disponível caso necessite e para qualquer área que o capital precise (comércio, indústria, bancos, instituições do Estado).

Essa metodologia propiciou uma análise aprofundada e contextualizada das políticas educacionais do ensino médio, permitindo a identificação de padrões,

contradições e tendências que elucidam o papel da política burguesa na formação dos alunos como força de trabalho.

Por isso, como já anunciado, esse trabalho apresenta como referencial teórico a epistemologia crítica e contextual, à luz do Materialismo Histórico, portanto, parte-se da compreensão da totalidade histórica e das múltiplas determinações que engendram o fenômeno estudado, para em seguida, compreender as mudanças efetivadas nas particularidades das políticas para o ensino médio.

De acordo com Mészáros (2008), a educação institucionalizada serviu para fornecer conhecimento e mão de obra à máquina produtiva do sistema do capital, também, para legitimar valores e interesses da classe dominante, ou seja, os indivíduos que vivem nessa sociedade internalizam os valores e a moral do sistema do capital, fazendo o prevalecer em hegemonia.

O autor aborda elementos contidos em Marx, e demonstra que o sistema sócio-metabólico do capital é imposto a humanidade, portanto, há de se contestar esses sistemas conforme preconiza:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (Mészáros, 2008, p. 47).

Outro ponto importante a se destacar é antecipar uma nova forma de metabolismo social, criar uma nova consciência social que se liberte do controle do capital. Para isso o autor pontua que é aqui onde a educação em um sentido amplo deve atuar, se opondo a estrutura de comando político do sistema estabelecido.

Sobre essa negação, Mészáros (2008, p. 61-62), afirma que:

[...] a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo. O conceito *para além do capital* é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e, portanto, permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade.

Outro termo que devemos observar é a *hegemonia*, que para Antônio Gramsci (2007), refere-se à manutenção desta lógica de luta de classes no qual a classe dominante, o Estado e os aparelhos privados visam manter os seus interesses. Assim: “[...] o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico [...]” grande influência, se caracterizando pelo uso da força, essa, que nesse contexto parece ser apoiada pela maioria, ou seja, o consenso, expressos por órgãos de opinião pública. (Gramsci, 2007).

Ao basearmos na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, visamos a compreensão sobre o contexto histórico, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das configurações sociais, econômicas, filosóficas e políticas, interpretando a realidade na perspectiva da totalidade.

De acordo com Netto (2011, p. 53), a partir deste método pode-se “extrair as múltiplas determinações do fenômeno investigado.” A proposta desse estudo considera que os homens são condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas, no qual ao longo da história estabelecem relações também determinadas pela lógica do modo como organizam as suas vidas e produção da vida material, pois:

“[...] a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não tem história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1986, p. 19-20).

Portanto, a partir de Moreira (2018, p. 200), a “Educação e as reformas educacionais pensadas em tempos distintos, são produtos dos próprios pensamentos dos homens em sociedade.” No entanto, visamos compreender essa lógica presente no processo de formulação e implementação das políticas educacionais do ensino médio na atualidade, a fim de capturarmos as implicações e consequências da lógica produtiva na formação do jovem brasileiro.

Esta pesquisa busca contribuir para a compreensão crítica das relações entre a política burguesa, as políticas educacionais para o ensino médio e a formação dos

alunos como força de trabalho, promovendo análise e compreensão fundamentais para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e emancipatória.

Para darmos conta do proposto, primeiramente, compreendemos o processo histórico das políticas educacionais do ensino médio no Brasil. Em seguida, analisaremos a contextualização das leis n. 13.415/2017 (Brasil, 2017) e n. 14.945/2024 (Brasil, 2024) que regulamentam as políticas educacionais do ensino médio no Brasil atualmente, examinando sua estrutura, organização e lacunas. Por fim, refletiremos sobre possíveis implicações das políticas educacionais NEM a partir da identificação da lógica de formação dos jovens estudantes enquanto força de trabalho e sua relação com a concepção empresarial de educação.

2. PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Para compreendermos o processo histórico do Ensino Médio no Brasil, têm-se como consideração a historicidade e os processos de transformações no contexto econômico, social e político que transcorreu em nosso país; além de, analisarmos as influências da economia mundial e suas implicações na educação (Ferreira, 2024). Desse modo, nesta seção, examinaremos as políticas educacionais adotadas para esta etapa ao longo dos períodos: Brasil Colônia (Jesuítico e Pombalino), Império, e República (Primeira República, Era Vargas, Nacional-desenvolvimentismo, Período Militar e Transição Democrática).

Desde o período colonial e imperial no Brasil, o trabalho e a educação para as camadas pobres da sociedade eram atividades de menor importância. A produção que baseava a economia do nosso país neste período era escrava, logo, não se fazia necessária uma educação para formar a sociedade para o trabalho livre e humanizador (Nascimento, 2007). Isso sem contar que, neste período o Brasil era colônia de Portugal, e por isso, é incontestável que as políticas adotadas para a educação na Colônia receberam influências da sociedade portuguesa e europeia, seja por ordem econômica ou religiosa. Portanto, entender a educação jesuítica vinda para o Brasil é, sobretudo, ter conhecimento da influência da sociedade portuguesa e europeia do século XVI (Costa, 2006, p. 06).

No século XVI, de acordo com Carvalho (2012, p. 58), “os jesuítas empreenderam a tarefa de educar os filhos dos colonos, que compunham a elite colonial. [...]”, tendo um curso a nível médio com duração de três anos e, conseguinte, poderiam partir para o nível superior. Dava continuidade nos estudos apenas a elite da sociedade para que executassem profissões do mundo liberal e ocupassem cargos políticos (Vicente, 2019). No entanto, para os povos indígenas os jesuítas empreenderam a tarefa de evangelizar. De acordo com Costa (2006, p. 5),

A evangelização aparece sem rodeios, no sentido de que era uma cultura que necessariamente deveria se impor à outra e, nesse processo, a desqualificação da cultura tida como errada era uma tarefa que se impunha. A educação do gentio era, a rigor, a imposição da cultura branca, da religião cristã com todos os seus adereços.

Em face disso, entende-se que os colonizadores que aqui chegaram já sabiam como desenvolver o modo de produção na colônia, catequizando indígenas, com a extração de pau-brasil, os engenhos de açúcar e a utilização de mão de obra escrava. A intenção nas terras brasileiras neste momento não era de povoar e constituir uma sociedade coletiva, mas sim, explorar os recursos e riquezas aqui provenientes (Fonseca, 2006, [online]).

Nos períodos de 1759 até 1822, o território do Brasil passou por diversas reorganizações econômicas, sociais, administrativas, judiciais e política. Quem empreendeu essas ações foi Marquês de Pombal, que buscou, como um dos objetivos para o território brasileiro neste período, reduzir as aldeias e fazendas, fazendo com que se transformassem em vilas e povoações civis (Flexor, 2006, [online])

Além disso, suas reformas visavam também o desenvolvimento da produção manufatureira, e, para que essa política se executasse, Pombal contou com o apoio da nobreza e comerciantes portugueses, porém:

[...] levou a facção oposta (aristocracia feudal e clero) a promover um atentado (frustrado) à vida do rei, em 1758, o que provocou a repressão a parte da nobreza lusa e o combate aos seus aliados, principalmente à Companhia de Jesus, que teve seus padres expulsos de Portugal e das colônias, em 1759, e seus bens confiscados pela Coroa. Desta forma, no campo da política a principal medida, tomada por Pombal, foi a expulsão dos Jesuítas em 1759, do reino e dos seus domínios, inclusive do Brasil. A justificativa era de que a educação visava apenas formar o sacerdote, pois os melhores alunos eram escolhidos para cursarem teologia e para tornarem-se os futuros membros da Companhia de Jesus [...] (Carvalho, 2012, p. 62).

Na educação, as “reformas pombalinas”, instauraram uma tentativa de um sistema em que o Estado gerenciasse as escolas elementares e secundárias em Portugal e nas suas colônias (Ferreira, 2024). Para Carvalho (2012, p. 65) a “[...] primeira tentativa de organizar um sistema estatal de educação em Portugal e nas colônias [...]” foi o *Alvará de 28/06/1759*, este que focalizou o ensino secundário, e sob influência de ideais iluministas, buscava formar “homens preparados para viver em uma sociedade baseada na liberdade individual, no trabalho, na propriedade privada e no contrato civil” (Carvalho, 2012, p. 64).

No século XVIII, as transformações ocorridas mundialmente por conta da Revolução Francesa (1789) e Revolução Industrial, fizeram com que o capitalismo se desenvolvesse para muitos países. Em 1808, a vinda fugitiva da família real

portuguesa para o Brasil causou diversas mudanças na Colônia, em consequência disso, nota-se a criação de instituições de ensino superior para atender as demandas técnicas e utilitárias dessa nova sociedade que se instalava aqui. De acordo com Carvalho (2012, p. 71), são criados:

[...] a Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810). Cursos médico cirúrgicos, a partir de 1808, [...] cursos de cirurgia e anatomia no Rio [...] Diversos cursos avulsos de Matemática (1914), Economia Política (1808), Agricultura (1814) e Química (abrangendo química industrial, geologia, mineralogia) (1817), estudos de Botânica no Jardim Botânico, (1817), e Desenho Técnico (1818). [...] Tais cursos deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria. Esses cursos representam a inauguração do ensino superior (não teológico) no Brasil.

Percebia-se que, os que tinham acesso a educação eram os nobres, proprietários de terras, pessoas das camadas intermediárias (administrativos e burocráticos). Ou seja, a gênese da educação brasileira “[...] refletia o caráter elitista a aristocrático da sociedade [...]” (Carvalho, 2012, p. 72). E isso não mudou no período que se sucede.

Em 1822, o Brasil consegue sua autonomia política e econômica de Portugal, porém, para que isso ocorresse foi preciso “[...] acordos políticos de interesse da classe dominante, composta da camada senhorial brasileira, que entrava em sintonia com o capitalismo europeu” (Nascimento, 2006, [online])

A primeira Constituição Federal brasileira foi outorgada em 25 de março de 1824 pelo imperador D. Pedro I. A primeira Lei Magna buscou seguir um caráter guiado pelo liberalismo do século XIX, porém, ao destacar a superioridade do rei, havia uma aproximação do absolutismo no que tange ao Poder Moderador de D. Pedro I. Outro ponto, é que ela “[...] limita e delimita a participação no exercício do poder atribuindo apenas àqueles da elite próxima do rei a interlocução com o Estado [...] excluindo os demais populares de qualquer interlocução direta [...]”, assim, essa Constituição cria dois níveis de cidadãos “[...] com e sem renda, os de primeira e os de segunda classe – e dois tipos de brasileiros – com e sem liberdade [...]” (Paula; Nogueira, 2017, p. 186).

Sobre a Constituição de 1824, Paula e Nogueira (2017, p. 186), dizem que:

A marca dessa Carta Constitucional é uma democracia censitária constituindo uma Assembleia Nacional composta apenas pela elite agrário-exportadora mantida pelo trabalho escravo, seguida de um Poder Moderador impedindo

que as leis mais necessárias à construção da nação, [...] tornando-se por 65 anos um impedimento ao diálogo com o povo brasileiro colocando-o num estado de espera.

As políticas para educação, durante o período da Constituição acima citada, estavam intimamente ligadas ao conceito de liberdade individual, mas de forma restrita e seletiva. É possível observar, que o acesso à educação era um privilégio reservado à elite agrária e aos cidadãos de primeira classe. O ensino, assim, se tornava um instrumento para a manutenção da estrutura de poder e das hierarquias sociais, reforçando a divisão entre aqueles com direito à participação na vida pública e política e a grande maioria da população, mantida à margem. Dessa forma, o caráter 'liberal' da educação não era universal, mas condicionada à capacidade econômica e à posição social, distanciando a população mais pobre e os escravizados de uma educação que pudesse ser vista como um verdadeiro exercício de liberdade e cidadania (Paula e Nogueira, 2017).

Pode-se mencionar, por exemplo, que a Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, em seu Art. 10 § 2º, deixava a cargo das Assembleias legislativas provinciais legislar sobre a educação pública.

§ 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral (Brasil, [online]).

No entanto, de acordo com Carvalho (2012, p. 78), “[...] a falta de recursos das Províncias impossibilitou a criação de uma rede organizada de educação. Quanto à instrução, sobretudo, secundária, acabou ficando nas mãos de particulares.” Ou seja, o ensino secundário no país se caracterizava pela proliferação de aulas avulsas¹⁷, muitas vezes ministradas nas casas dos professores, sem fiscalização adequada e sem um currículo unificado (Carvalho, 2012).

O que se observa, é que:

¹⁷Neste momento histórico foram criados nas capitais das províncias e do império os liceus que buscavam formar a elite brasileira. De acordo com Nunes (2000, p. 40) os liceus eram “[...] destinados aos filhos das classes privilegiadas. Um dos liceus provinciais de maior destaque na sociedade imperial foi o Liceu de Niterói, criado em 1847, dez anos depois do Colégio Pedro II, com o projeto de preparação de quadros para o próprio Estado Imperial [...]”.

O desinteresse do poder público pela educação favoreceu o florescimento das escolas particulares, sobretudo no nível secundário. No período de 1860 a 1890, devido à liberdade que gozava, a iniciativa privada fundou inúmeros colégios, sobretudo católicos (inclusive de jesuítas, que retornam 80 anos após sua expulsão) e alguns protestantes. Isto mostra uma tendência diferente daquela que se implantava no resto do mundo, em que a educação se laicizava cada vez mais, entre nós, ao contrário, há ainda o predomínio da ideologia católica (Carvalho, 2012, p. 82).

Esse cenário de desinteresse pela educação pública só começou a mudar após a abolição da escravatura em 1888. Até então, o modo de produção era baseado no trabalho escravo, o que não exigia uma formação educacional voltada para o preparo de indivíduos para o trabalho livre, “[...] a necessidade de treinar e disciplinar a mão-de-obra para as novas relações de trabalho assalariado faziam parte dos discursos em defesa da reforma do ensino brasileiro [...]” (Carvalho, 2012, p. 87). No entanto, a autora pontua que “[...] o problema da falta de braços para o trabalho foi solucionado com a contratação do trabalhador imigrante [...]”, haja visto que neste período ocorreu a chegada de inúmeras correntes imigratórias em nosso país.

No ano de 1889 o Brasil passa a uma nova fase, uma república é instaurada, e em 24 de fevereiro de 1891 é promulgada uma nova Constituição Federal. No que tange este período Saviani (2001), diz que:

[...] a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados. Entretanto, já em 1890 foi instituída por Benjamin Constant, através do Decreto 981 de 8 de novembro, a reforma dos ensinos primário e secundário que, embora limitada ao Distrito Federal, poderia se constituir em referência para a organização do ensino nos Estados.

Ou seja, manteve-se nessa nova constituinte as mesmas políticas que já vinham sendo adotadas desde o período imperialista. Segundo Carvalho (2012, p. 89), “[...] até a década de 30, não houve por parte do governo central uma preocupação com a instrução popular [...]”, apesar das tentativas de reformas de *Benjamin Constant* para o ensino secundário, os representantes políticos neste período de 1890-1930 eram da elite agroexportadora, e, por conflitos econômicos e políticos da política do café-com-leite, não trouxeram avanços para a educação nacional.

Desde a primeira guerra mundial, iniciada em 1914, nações foram forçadas a fortalecer suas indústrias nacionais, o que impulsionou o desenvolvimento industrial-

urbano. Esse cenário ajudou a moldar uma nova dinâmica econômica, em que as indústrias locais ganharam maior relevância, tanto para atender ao mercado interno quanto para suprir a demanda externa dos países envolvidos nos conflitos. Carvalho discorre sobre isso dizendo:

As guerras provocaram grandes alterações nas relações tanto internas quanto externas, especialmente dos países “periféricos” do capitalismo. Neste último caso, representaram um fator decisivo na aceleração do desenvolvimento de suas indústrias, porque a dificuldade de importação de artigos industrializados favoreceu as empresas nacionais, seja por lhes assegurar o mercado interno seja por possibilitar a exportação para os países em guerra e sem condições de produzir. O grupo industrial-urbano recebeu assim um forte estímulo para se expandir e fortalecer. Desta forma, a partir da década de 1930, o Brasil ingressou numa nova dinâmica do capital. A parceria com o capital monopolista, por meio dos grandes empréstimos e da implantação de multinacionais, impulsionou o processo de industrialização a um novo patamar. As indústrias, mesmo que timidamente, viram-se compelidas a uma maior preocupação com a produtividade, com o lucro, com a concorrência interna e externa.

No cenário brasileiro, a década de 1930 inicia a modernidade no país. Esse movimento ocorre devido ao fato acima mencionado, por isso o Brasil passou por um processo de industrialização e urbanização, de muitas mudanças inauguradas e movimentos políticos protagonizados (Andreotti, 2006, [online]).

Como as novas formas do processo de trabalho produtivo se intensificaram, o empresário nacional necessitava de recursos humanos qualificados para utilizarem as novas tecnologias industriais. Por isso, o ensino técnico-profissional era palavra de ordem, e como a educação e sociedade estão interligadas, recaí à educação a urgência de formar mão-de-obra qualificada. No que diz respeito ao Ensino Secundário, Francisco Campos, em 18 de abril de 1931, dispôs sobre a organização desta etapa, com o decreto nº 19.890¹⁸. Este decreto caracteriza uma organização nunca vista antes na realidade brasileira, não apenas um preparatório para cursos superiores, mas um ensino dividido em duas partes – a primeira, era de cinco anos, a segunda, um curso complementar destinado a adaptação dos estudantes às suas futuras especializações profissionais, realizado em 2 anos. (Carvalho, 2012).

Em 1934, com a homologação de uma nova Constituição, em seu Capítulo II a educação é destaque e traz conquistas do movimento renovador. O Art. 149 ao tratar da educação estabelece que:

¹⁸ Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934 [online]).

Outro ponto importante, é o Art. 150 que deliberou a responsabilidade da União na definição do Plano Nacional de Educação; reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e sua fiscalização; organização dos sistemas educativos; ensino primário integral, gratuito e obrigatório; liberdade do ensino em todos os graus; entre outras. Carvalho (2012, p.109) pontua que “a Constituição de 1934 inaugurou claramente uma nova política nacional em matéria de educação, especialmente no que diz respeito ao papel da União”.

No entanto, entre os anos de 1937 e 1945, Getúlio Vargas instaurou um governo ditatorial e antidemocrático, historicamente denominado de Estado Novo. De acordo com Andreotti (2006, [online]), este golpe foi justificado:

[...] pela necessidade de se manter a ordem institucional contra os regionalismos, herança do período anterior; contra as divergências entre os grupos dominantes: setores agrários e burguesia industrial e contra as manifestações das forças de oposição, como por exemplo, a Intentona Comunista em 1935. Esse período intensificou as mudanças nas relações entre Estado e sociedade, fortalecendo a centralização do poder e facilitando a criação de um Estado forte, que predominou até meados dos anos de 1940.

Para propalar este governo antiliberal e centralizador, foi promulgada a Constituição de 1937, que: dispensava o sistema representativo, centralizou os poderes no executivo, retirou a autonomia dos governos estaduais, a pluralidade de partidos, organizações sindicais. (Carvalho, 2012). Para a educação, esta constituinte inverteu todos os avanços democratizantes de 34 e desobrigou o Estado a manter o ensino público, retirando o interesse em fornecer educação geral mediante um ensino público e gratuito.

Em 1942, ainda no Governo ditatorial de Vargas, o Ministro Gustavo Capanema reformou o ensino, reforçando este dualismo com as Leis Orgânicas do Ensino, e estruturando o ensino propedêutico em primário e secundário e o ensino técnico profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Essa reforma consolidou o

dualismo educacional, oficializando o ensino secundário propedêutico às elites e o ensino profissionalizante as classes populares (Nascimento, 2007)

É possível perceber que neste momento a Lei Orgânica do Ensino buscava formar mão-de-obra qualificada para a indústria. Porém o Estado não possuía recursos para manter as escolas profissionais, então em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), responsabilizando assim o setor privado para a formação qualificada da população (Nascimento, 2007).

De acordo com a análise histórica da política brasileira desde o Estado Novo (1930-1945), a organização estatal se estruturou em torno de três elementos centrais: populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. O populismo, por sua vez, foi uma estratégia utilizada pelas elites como forma de controle social e mobilização das massas populares em favor dos interesses das classes dominantes. Já o nacionalismo, defendido por grupos políticos, tecnocratas e militares, configurava-se como uma resposta às dificuldades do desenvolvimento enfrentado pelo Brasil. Assim, a política nacional buscava uma intervenção estatal robusta, capaz de promover o crescimento econômico e superar os desafios do subdesenvolvimento (Nascimento, 2007).

No ano de 1946 foi promulgada a quarta Constituição da República, a inspiração ideológica foi liberal-democrática. Quanto à educação podemos observar um avanço no Art. 5º, inciso XV, letra d, que determinava *legislar sobre a diretrizes e bases da educação nacional*. Porém, a proposta encaminhada em 1948 permaneceu por 13 anos em tramitação, com efervescentes debates entre educadores progressistas e conservadores (Nascimento, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, especificamente na seção VII trata *Da Educação de Grau Médio*, designando que esta etapa se destinaria à formação do adolescente (art. 33), sendo estruturada em ginásial e colegial, abrangendo também os cursos secundários, técnicos e os de formação de professores para o ensino primário (art. 34). É possível observar a estruturação do ensino médio estabelecida nos artigos 46 (para o Ensino Secundário) e 49 (para o Ensino Técnico):

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas

optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico (Brasil, 1961, [online]).

Notamos que há um avanço quando se trata da inclusão na formação profissional sendo integrada ao ensino regular, mas a dualidade entre a educação para os filhos da classe operária e os filhos da elite não foi superada (Ferreira, 2024). Ainda sobre a Lei nº 4.024/1961, Vicente (2019) ressalta que ela:

[...] representou um avanço significativo para no país, pois antes desta lei, o ensino era basicamente conservador e vertical, baseado num sistema no qual professor ensina, aluno aprende. Ocorreu uma descentralização, em que a União ficou com a responsabilidade de coordenar a ação educativa em âmbito nacional e aos estados coube a incumbência de organizar seus próprios sistemas com inclusão de todos os níveis e modalidades de ensino. Foi um importante processo para uma certa unidade na educação nacional, porém ainda com uma ausência de um sistema educacional, pois a estrutura da sociedade de classes onde vigora a propriedade privada sobre os meios de produção, não permite a práxis intencional comum para a construção e planejamento de um sistema educacional comum (Vicente, 2019, p. 44).

No ano de 1967, foi promulgada uma nova Constituição Federal institucionalizando o Golpe-empresarial-militar no Brasil. Das medidas tomadas por esta constituinte Ferreira (2024) ressalta que ocorreu:

[...] a suspensão de eleições diretas para presidente da República e governadores. Além disso, a nova constituinte fechou os partidos políticos e criou o bipartidarismo. Todo poder autoritário e centralizador estava no Executivo, que, por meio de Atos institucionais, mostrou a face deste período. A partir daí o objetivo do Estado se voltou para o desenvolvimento industrial, com base no capital associado

A Lei nº 5.692/71 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, tornando este último obrigatoriamente profissionalizante. O art. 4º da Lei diz que “Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender [...] às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 1971, [online]). A ênfase na habilitação profissional pode ser vista nos parágrafos 3º e 4º deste artigo e no art. 5º, como destacaremos

Art. 4

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971, [online], grifo nosso)

Observa-se, que esta lei estava dando uma função ao ensino de 2º grau, a formação profissionalizante, o que fez com que muitos alunos saíssem do sistema escolar e se voltassem diretamente para o mercado de trabalho (Nascimento, 2007)

Até este momento, é possível notar na linha do tempo da educação brasileira que ela tem seus movimentos de reforma conjugados a partir das orientações da ordem econômica que se opera, conforme analisa Saviani (2005, [online]), funcionalmente ao sistema capitalista, ou seja, a educação é colocada a “[...] serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando [...] as relações de exploração.”

Com o fim do período empresarial-militar em 1985, o Brasil passou por um período de redemocratização. O marco principal deste período foi a institucionalização da Constituição em 1988, que, antes de sua promulgação se tornou um foco central de debates entre os conservadores e progressistas. E ao ser aprovada, observou-se o “[...] espírito conciliador entre os diferentes setores da sociedade que participavam de sua elaboração” (Carvalho, 2012, p. 156).

A partir deste período, as reformas para a educação brasileira seriam premissas de um espírito neoliberal, com vistas para uma educação eficiente e eficaz; uma educação adequada aos ditames da acumulação capitalista²⁰; uma educação flexível as relações de trabalho; que elabora mecanismos de avaliação para controlar o ensino (Minto, 2006). Ou seja, a aprovação da nova constituinte brasileira não garantiu o que as lutas sociais queriam de fato, pois não garantiu a manutenção exclusiva do Estado para a educação pública, pelo contrário, o que fez foi abrir “[...] uma brecha – que, aliás, ainda não foi fechada – para o setor privado apropriar-se de novas fatias do fundo público para a educação” (Minto, 2006, [online]).

Posteriormente, a promulgação da CF de 1988, considerada como a constituição cidadã, foi sancionada em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para regulamentar o sistema educacional do Brasil, definindo os princípios e fundamentos da educação nacional. Dessa forma, em relação ao Ensino Médio, a LDB estabeleceu em seus Artigos 35 e 36 as finalidades e a organização desta etapa da educação básica, tendo duração mínima de três anos.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

²⁰ A Lei Geral de Acumulação Capitalista é entendida por Marx como o mecanismo de reprodução do capital. Há uma adaptação do mecanismo de produção capitalista e da acumulação quanto ao número de trabalhadores, essa adaptação refere-se à criação de uma superpopulação relativa ou de um exército industrial de reserva condicionado as necessidades do capital (Bottomore, 1998). Ou seja, a acumulação capitalista se dá pela obtenção do mais valor, na forma de exploração da força de trabalho.

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996 [online]).

A partir desta organização, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou em 1997 o Decreto nº 2.208 de 17 de abril regulamentou o § 2º do Art 36, que sobre a formação técnica e profissional, discorre no parágrafo 2º que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Além do artigo 39, que a integrava “[...] às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...]” (Brasil, 1997, [online]) conduzindo “[...] ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” E, o art. 42 permitindo as escolas técnicas e profissionais oferecer cursos especiais abertos à comunidade, condicionando a matrícula à “[...] capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (Brasil, 1997, [online]). Todas as regulamentações dadas no Decreto versavam a respeito do currículo do Ensino Médio bem como sobre a incorporação da educação profissional articulado com o ensino regular, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Brasil, 1997, [online]).

No entanto este Decreto foi revogado em 2004 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, normatizando o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Este novo Decreto novamente regulamenta o § 2 do art. 36 e arts. 39 e 41 da LDB/96, nomeando os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores. Além de trazer o termo “itinerários formativos”, muito utilizado na atualidade na reforma do ensino médio pela MP 746/2017 (Brasil, 2017), posteriormente lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e Lei nº14.945/2024 (Brasil, 2024). Sobre este termo destacamos na lei que:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.
§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (Brasil, 2004, [online])
§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual,

após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004).

O objetivo da educação da classe trabalhadora está muito evidente nesses artigos, não alterando em sua essência o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A educação técnica e profissional de nível médio passará por mais alterações com a *lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008* (Brasil, 2008), que integra novas ações para esta modalidade. Dentre as alterações temos a articulação da educação de jovens e adultos com a educação profissional (art. 37. § 3º) e cooperação de instituições especializadas em educação profissional (art. 36-A). Ademais, estes artigos serão reformulados novamente em 2016 com a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), posteriormente Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e nº 14.945/2024 (Brasil, 2024).

É importante destacar que as principais políticas promulgadas após o período de 1990, e que norteiam nosso país atualmente, seguem, em sua essência, princípios do neoliberalismo. Foi a partir dessa década que o Estado Brasileiro vivenciou o crescimento de políticas neoliberais. Como afirma Bezerra (2021), entre 1980 e 1990, o empresariado brasileiro – representado por organizações como o Instituto Liberal, Confederação Nacional da Indústria, Federação das Indústrias de São Paulo - assumiram posições neoliberais e passaram a adotar “[...] as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM, considerando o cenário de crise no qual o país se encontrava: hiperinflação, desemprego, endividamento externo e baixo investimento público e privado” (p. 27). Nesse contexto, a burguesia nacional (empresários cívicos) e organizações do Terceiro Setor assumem a responsabilidade pelos serviços oferecidos pelo Estado, o que leva as políticas educacionais a materializarem as proposições de frações do empresariado nacional.

É notável que as políticas de FHC estavam voltadas à estabilidade, ajuste fiscal e abertura para o capital estrangeiro, o que fez com que o crescimento econômico do país ficasse estagnado diante da concorrência externa (Bezerra, 2019). Entre os anos de 2003-2011 o Brasil teve um novo presidente, Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos trabalhadores), que, como afirma Bezerra (2019, p. 31), propôs um novo contrato social para o país “[...] capaz de assegurar o crescimento econômico, em conjunto com a redução das desigualdades sociais. Nessa política de conciliação de classes,

a convocação do empresariado socialmente responsável e das organizações do Terceiro Setor se fez presente”.

De acordo com Bezerra (2019, p. 33):

Foi nessa conjuntura que se iniciou o surgimento da rede de fundações, institutos e organizações empresariais que hoje disputam a definição da educação pública no Brasil, tais como: Fundação Itaú-Social (1993), Instituto Ayrton Senna (1994), Fundação Lemann (2002), Instituto Unibanco (2002), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2003) e Movimento Todos pela Educação (2006).

Seguindo a cartilha neoliberal, esses grupos empresariais defendem que o Estado não tem conseguido gerenciar a educação de maneira eficiente. Portanto, “[...] dispõe-se a criar propostas, metas comprometidas com o “interesse nacional, dessa maneira buscando a convergência das ações propostas por governos, organizações internacionais e iniciativa privada” (Mello, 2021, p. 49).

Destacamos aqui o movimento Todos pela Educação (TPE), que, é composto por uma extensa lista de grupos empresariais, sócios, financiadores, organizações internacionais, institutos de pesquisa, veículos de mídia etc. Ou seja, são frações de diferentes setores da economia nacional, como: indústria (Grupo Gerdau, Grupo Odebrecht, AMBEV/INBEV...), financeiro (Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander...), comércio e serviços, comunicação (Organizações Globo, grupo bandeirantes...), educação (grupo positivo). E que desenvolvem o projeto educacional para a nação brasileira (Mello, 2021).

No ano de 2012 a *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*²² define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa Resolução foi um avanço no que tange a incorporação de intelectuais orgânicos da classe dos trabalhadores que promoveram questões conceituais em sua composição (Bezerra, 2019). No entanto,

Esses avanços coexistiram com outras políticas alinhadas com o empresariado, que ofertavam suas tecnologias educacionais aos programas governamentais e influenciavam a concepção de outras políticas, como o PDE e o Compromisso Todos pela Educação. Posteriormente, a concepção de ensino médio integrado seria contestada no Congresso Nacional, mediante criação da Ceensi, que abriu um novo campo de disputas pelo ensino médio (Bezerra, 2019, p. 52).

²² Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf

Ainda no ano de 2012, foi criada em 15 de março a *Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio*²³ (Ceensi). Posteriormente, esta comissão apresentou ao Congresso o *Projeto de Lei nº 6.840/2013*²⁴ (Brasil, 2013) que passou por muitas modificações e debates. Bezerra (2021), afirma que ao longo do processo “[...] participaram uma quantidade significativa de intelectuais orgânicos, oriundos de diversos segmentos, como governamental, empresarial e acadêmico.” (p. 53) e que “[...] foi o setor privado/empresarial, em articulação com representantes dos governos em nível estadual e federal, que conseguiu ter a hegemonia no interior da Ceensi” (p. 77).

O Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013) foi duramente criticado por entidades acadêmicas, e no início de 2014 criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Em novembro do mesmo ano foram retomadas as audiências públicas, e o que prevaleceu foram as recomendações do empresariado. Um substitutivo do projeto de lei foi aprovado, porém, anos mais tarde a proposta inicial deste Projeto de Lei será retomada na Medida provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016).

O percurso histórico do Ensino Médio Brasileiro não parou por aqui, os debates sobre esta etapa educativa ocorrem de maneira impetuosa e acalorada atualmente. É possível observar que as finalidades das políticas educativas para o Ensino Médio brasileiro ao longo de toda sua história sempre estiveram inseridas – e ainda estão – dentro de um contexto político, cultural e econômico totalmente hegemônico. Sobre este aspecto, Libâneo (2020, p. 225) ressalta que:

[...] há pelo menos 40 anos, organismos internacionais vinculados ao capitalismo mundializado, entre outros a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vêm ditando suas finalidades educativas para as escolas de países emergentes da América Latina, África e Ásia, incidindo nas políticas educacionais e diretrizes curriculares, como é o caso, no Brasil, da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

²³ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083

²⁴ 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/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013

Como vimos nesta seção, as dinâmicas políticas, econômicas e sociais moldaram o Ensino Médio em nosso país em diferentes períodos históricos. Desde a educação elitista e excludente do período colonial e imperial até as reformas estruturais e profissionalizantes das eras republicanas, o Ensino Médio esteve subordinado aos interesses dominantes e às demandas do mercado. Essa subordinação sustentada por princípios ideológicos econômicos, revelou-se, por um lado, na exclusão das camadas populares e, por outro, na instrumentalização da educação para atender aos interesses da classe burguesa.

O percurso histórico que se evidenciou até aqui demonstra que as políticas educacionais recentemente buscaram universalizar a educação para uma formação integral, no entanto, o caráter dualista, que separa a formação técnico-profissional, destinada às classes populares, da formação acadêmica ao nível superior, reservada às elites, perpetuaram-se sob a trilha das desigualdades. As reformas e legislações englobadas aqui mostram como o sistema educacional foi, e continua sendo, um reflexo direto das relações sociais de produção, reproduzindo a lógica do capital.

Este panorama reforça a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre as atuais políticas para o Ensino Médio, destacando os desafios para a superação das contradições impostas pela história. Diante disso, faz-se necessário avançar na pesquisa a fim de analisar as atuais políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro pós-2017, com a aprovação da BNCCEM, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), destacando como se efetivou a continuidade de um projeto neoliberal presente desde a década de 90 nestas normativas, e que com uma nova roupagem abrem “novos” caminhos de disputa no campo educacional.

3. POLÍTICAS ATUAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS LEIS Nº 13.415/2017 E 14.945/2024

A elaboração e implementação das atuais políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro refletem os desafios e as contradições de uma sociedade marcada pela influência do neoliberalismo e pelas exigências do mercado de trabalho. As leis n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024), perpetuam uma lógica que tensiona a relação entre a formação integral do estudante e a formação para o mundo do trabalho. A partir dessa acepção, a presente seção tem como objetivo analisar ambas as normativas, a fim de compreender a relação público x privado existente nessas legislações e evidenciar como elas configuram o cenário atual do Ensino Médio no Brasil na formação da juventude.

No ano de 2016, a ascensão de Michel Temer ao cargo de presidente da República, ocasionado pelo afastamento da até então Presidente Dilma Rousseff devido ao golpe jurídico parlamentar ser concluído, protagonizou uma Reforma de Estado. Para Vicente (2019, p. 88), o governo Temer atingiu duramente a classe trabalhadora com “[...] a extinção e o desmonte de muitas conquistas, principalmente por meio do ajuste de contas que afetou o futuro de setores como a educação e a saúde pública”.

Na visão de Antunes (2018, p. 365), Temer iniciou “[...] uma nova fase da contrarrevolução preventiva, agora de tipo *ultraneoliberal* e em fase ainda mais agressiva [...]”. O golpe de Michel Temer, protagonizou uma nova configuração hegemônica com viés reacionário e conservador com a finalidade de “[...] privatizar tudo que ainda restava de empresa estatal; preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil.” Corroborando com a análise de Antunes (2018), Lima Sobrinho defende que vivemos uma 3ª fase do neoliberalismo “[...] sendo denominado de ultraneoliberalismo, o que se funda no trinômio: 1. Aprofundamento violento da exploração do trabalho, diga-se, da precarização e “captura” da subjetividade do/a trabalhador/a; 2. Expansão da apropriação do fundo público pelo capital financeiro; 3. Privatização e expropriação de bens comuns e estatais que ainda existe” (Lima Sobrinho, 2022, p. 122)

Foi neste contexto que o governo ilegítimo de Temer (2016-2018), impôs a contrarreforma do Ensino Médio com a Medida Provisória de nº 746 de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), que de forma urgente, em um ato executivo estabelece sem debate democrático diversas mudanças na atual LDB/1996. De acordo com Pereira (2022, p. 182) “[...] Temer mostrou para que e para quem estava no poder, dando novo conteúdo à política educacional brasileira [...]”, principalmente ao ensino médio que teve sua configuração voltada aos interesses de frações da classe dominante. Com isso, a contrarreforma do Ensino Médio preconizada pela MP nº 746/2016 (Brasil, 2016) (re)introduziu os pressupostos neoliberais da década de 1990 de “[...] habilidade e competências para promoção do desenvolvimento econômico [...]”, desconsiderando os jovens estudantes desta etapa como sujeitos históricos (Pereira, [online], 2022).

A autoritária MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), após enfrentamentos e exigências de debate democrático pelos segmentos educacionais foi convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) sancionada em 16 de fevereiro de 2017, sendo ocorrido um período curto para encaminhamentos de sugestões, com a realização de audiências nas cinco regiões no país. Essa lei implementou as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) afetando a carga horária anual do Ensino Médio e flexibilizando os currículos escolares. De acordo com Silva e Araújo (2019), essa medida fragmentou, fragilizou, instrumentalizou o currículo e valorizou a prática, projetando a profissionalização dos jovens. Ou seja, uma medida que foi na contramão da democratização do ensino médio no Brasil e do acesso aos níveis mais elevados de ensino.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), alterou o artigo 24 da LDB, estabelecendo o ensino em tempo integral, definindo que

A carga horária mínima anual que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos, mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017 [online])

Na prática os alunos passaram a ter a chamada “sexta aula”, ou seja, os turnos foram para 7 horas diárias. Para que essa proposta fosse implementada, foi instituído pelo artigo 13º da referida Lei, a *Política de Fomento à Implementação de Escolas de*

Ensino em Tempo Integral que prevê “[...] o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola” (Brasil, 2017 [online]). Em tese, a ampliação da jornada se relaciona com a meta 6 do PNE (Brasil, Lei nº 13.005/2014), que buscava “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014, [online]). No entanto, os últimos relatórios mostram que do percentual de vinte e cinco por cento (25%) de alunos da educação básica pública, pouco mais de treze por cento (13.5%) foram atendidos (Inep, 2018).

Na atualidade, está em tramitação o *Projeto de Lei nº 2.614 de 2024*²⁶, que aprova o novo Plano Nacional de Educação para o próximo decênio (2024-2034). Em face dos dados acima citados, o novo Plano retoma a meta 6 com o objetivo de ampliar a oferta em tempo integral, dessa vez a

[...] Garantir a oferta de matrículas de tempo integral na perspectiva da educação integral, com, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, preferencialmente em turno único em, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica. (Brasil, 2024, [online])

Em relação a ampliação da jornada escolar, Oliveira (2020, p. 163), mostra sua preocupação ao afirmar que essa proposta afeta a realidade econômica dos estados, pois ela “[...] exigirá investimento de valor substancial de recursos financeiros.” Além disso, o autor ressalta que manter os estudantes em um tempo integral exige repensar “[...] quais atividades serão desenvolvidas, bem como questões de infraestrutura das escolas, ampliação do quadro docente [...]”. Além disso, é necessário repensar o ensino noturno para os jovens trabalhadores, que estudam e trabalham. Apesar da Lei nº 13.415/2017, no Art. 24 § 2º do parágrafo I deixar uma alternativa, discorrendo que “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino regular, adequado às condições do educando [...]” (Brasil, 2017, [online]). Há contradições em manter essa alternativa, pois a *portaria nº 727 de 13 de junho de*

²⁶ Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm.

2017²⁷ dispõe para as escolas que aderiram ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que:

§ 8º No caso de, ao iniciar sua participação, a escola atender os anos finais do ensino fundamental, ao ensino noturno ou à educação de jovens e adultos - EJA, o plano de trabalho apresentado pela SEE deverá prever uma estrutura de gestão dedicada especificamente ao EMTI, visando a conversão completa do estabelecimento ao ensino médio em tempo integral no final de três anos de implementação.

Ou seja, essa portaria declara que a escola participante do Programa para Ensino Médio em Tempo Integral precisará se converter especificamente ao Ensino Médio Integral, deixando o Ensino Médio Noturno quase que em extinção e delegando para os jovens nesta etapa uma escolha, “ou estuda ou trabalha”.

Destacamos também as alterações em relação ao currículo, essas que talvez sejam as mais esperadas pela elite reformista. Dentre elas temos o Art. 3º que altera o art. 35-A da LDB/1996 e Art. 4º que altera o art. 36 da referida Lei. Em relação ao Art. 3º, temos a vinculação da Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio com a inclusão de um novo artigo composto por 8 parágrafos, que são:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu

²⁷ Essa portaria estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/DiarioOficialdaUniao

projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2017, [online]).

O Art. 4º por sua vez modificou totalmente o que antes havia no Art. 36 da LDB/96. Dessa forma, o currículo do Ensino Médio será composto “[...] pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...]” (Brasil, 2017, [online]). Além disso, os parágrafos neste artigo foram modificados e novos inseridos na LDB/96, destacamos os seguintes parágrafos que foram modificados:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (Brasil, [online]).

Os parágrafos que foram acrescentados ao referente artigo são: § 5º, § 6º, § 7º, § 8º, § 9º, § 10º, § 11º e § 12º (Estes parágrafos se encontram por completos no Quadro 4 adiante). Ao analisar esses artigos é possível observar uma vinculação prescritiva e restritiva para o currículo do Ensino Médio.

A vinculação com a BNCC promove uma padronização curricular em uma lógica de heteronomia²⁸, em detrimento da autonomia curricular. A imposição da normativa e sua obrigatoriedade, sem um amplo debate com a comunidade, enfraquecem a ideia de autonomia curricular, que pressupõe como as escolas e os sistemas de ensino têm liberdade para elaborar currículos adaptados às especificidades locais, históricas, culturais e econômicas das comunidades. Como projeto dessas alterações feitas para o Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ainda no governo Temer, pela *Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017*,

²⁸ A ideia de heteronomia no contexto incluída refere-se à falta de autonomia na construção e implementação do currículo escolar no Ensino Médio com a BNCC.

foi homologado o *Parecer CNE/CP nº 15/2017*²⁹ que aprova a versão do texto da BNCC, ainda, em 22 de dezembro o parecer CNE/CP nº 2, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em 2018, a resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro, institui a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

De acordo com Silva (2018, p. 6), a BNCC, foi “[...] uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, [...]” que “[...] é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle.” Ou seja, a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular neste governo - que já estava respaldada pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 -, não passou de um documento limitador, prescritivo, ligado fortemente a avaliações de Estado e que amplia as desigualdades educacionais.

É válido ressaltarmos que, neste momento anômico no Brasil, a tramitação da BNCC teve uma atuação muito forte advindo dos grupos empresariais, que criaram o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que, buscaram elaborar e aprimorar a BNCC a partir de um modelo Estadunidense (Common Core – a BNCC dos EUA). (Mello, 2021). O MBNC, intitula-se como apartidário, no entanto, curiosamente, é composto pela sua maioria das mesmas frações da burguesia nacional que fazem parte do movimento TPE, que, como já mencionamos, atua nas políticas educacionais em projetos neoliberais desde a década de 90 em nosso país. Logo, podemos concluir até aqui que, a BNCC do Ensino Médio foi elaborada por frações da burguesia nacional com interesses econômicos.

Seguindo as recomendações de Organizações e Organismos Internacionais, como às do BM, o empresariado nacional se assentou nas premissas do modo de produção capitalista. Ora, como instituição financeira o BM, busca através de contratação de empréstimos o lucro por meio dos juros, mas também, influenciar as economias dos países e orientá-los quanto a forma de gerenciar áreas sociais. Dessa maneira, as orientações dos Organismos Internacionais buscavam descentralizar a “[...] gestão da educação e introduzir os princípios da gestão privada na gestão

²⁹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

pública” minimizando assim “[...] as responsabilidades dos Estados e dos recursos públicos investidos nos setores sociais” (Vicente, 2019, p. 128-129)

As recomendações políticas para a gestão e financiamento da educação básica no Brasil refletem articulações com organizações internacionais, como afirma Moreira (2018)

Entende-se que as recomendações políticas para a gestão e o financiamento da educação básica, contidas nos documentos produzidos, nas articulações e atuações estabelecidas com as organizações e organismos internacionais, redes sociais e privadas, têm se concretizado e, também, são mediatizadas por forças e resistências intranacionais, podendo estar ou não expressas em leis, programas e ações do Estado, desenvolvidos ou não no âmbito educacional brasileiro. Nesse sentido, grupos privados e organismos internacionais detêm interesses na condução da política educacional hoje e são também permeados por enfrentamentos e resistências (Moreira, 2018, p. 205)

Uma das recomendações do BM para a educação veio por meio do documento “Ajuste Justo” (Banco Mundial, 2017), encomendado no governo Temer (2017). De acordo com Januario (2024, p. 176), neste documento, o BM orienta “[...] que se o país investir em infraestrutura ou intervenções para o fomento da inovação e a adoção de tecnologias, é possível recuperar as taxas de crescimento e aumentar a criação de empregos”. Dessa forma, observa-se que a orientação do BM é que o Brasil invista na formação da população para o uso das tecnologias.

Para Moreira (2018), a BNCC demonstra o alinhamento com a Agenda 2030 e estratégias da OCDE, quando em sua introdução afirma:

a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (Brasil, 2019, p. 8)

A versão da BNCC-EM entregue em 2018, retoma para Silva (2016, p. 9) um discurso de competências já evidenciado nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais de 1990. Sobre esta afirmação, Silva (2016, p. 11) afirma:

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (Silva, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e

generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (Silva, 2016, p. 11).

Essa ideia de mercado, ainda [...] produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Por isso, “[...] ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia” (Silva, 2016, p. 11). Isso demonstra que, o discurso mercadológico, que ganhou força na década de 1990, retornou ao ideário pedagógico atual e ganhou força com a nova fase do capitalismo informacional-digital-financeiro, minimizando o cidadão crítico e humanizado que irá se formar e ter uma ocupação e profissão, para um cidadão trabalhador produtivo. Frigotto e Ciavatta (2006, p. 56) afirmam que na década de 1990:

[...] desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, as expressões educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora, realçando-se o ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade (p. 56).

Entendemos que a BNCC tem relevância para a educação nacional, principalmente se ela for de acordo aos interesses da classe trabalhadora. No entanto, a maneira aligeirada que ela foi imposta e aprovada pela elite dominante pertencente aos grupos políticos, mantendo a dualidade curricular no ensino médio; sem diálogo democrático adequado com a comunidade científica; fragmentando o currículo e distanciando-o ainda mais de uma educação para a inclusão, universalização e humanização, faz com que a ideia de educação pública gratuita, inclusiva e de qualidade se distancie da realidade.

Para Gomes (2019), a política educacional do país não deve ser articulada pelo currículo, mas sim, por um Sistema Nacional de Educação. Nesse sentido, verificamos que as mudanças que ocorreram recentemente no Ensino Médio se preocuparam com modificações nas estruturas curriculares, deixando a desejar questões importantes como a estrutura física das instituições, remuneração e condições de trabalho para os profissionais que até aqui são pontos que estão sendo deixados de lado.

Por conseguinte, com o fim do governo Temer em 2018, a contrarreforma do Ensino Médio seguiu seu percurso com o novo governo de Bolsonaro (2019-2022), haja visto que de acordo com a referida lei, os estados teriam o prazo de 5 anos para ampliação da carga horária (Brasil, 2017), o que finalizou no último ano do presidente em 2022. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) também foi defendida pelo novo presidente, porém, apesar de os apoiadores deste governo defenderem as reformas empresariais na educação brasileira com a diminuição do Estado enquanto financiador, há contradições em relação ao papel do mesmo neste setor (Barrios, 2023).

De acordo com Barrios (2023, p. 207), o governo Bolsonaro defende a presença unilateral do Estado na Educação, a partir do aparato militar:

Ultrapassando a perspectiva do empresariamento da educação, defendida de diferentes formas na educação básica com Temer, com Bolsonaro temos a retomada da defesa do Estado na educação, que unilateralmente passa a ser requerido nos espaços de sua oferta no setor público com o seu aparato militar. Fruto deste contexto, [...] sob o governo Bolsonaro os percalços da militarização das escolas públicas e da educação domiciliar se embaralham à Lei nº 13.415/2017. Ambas são pautas da direita ultrarreacionária.

Em meio a esses embaralhos do governo Bolsonaro com a educação, vivenciamos a nível mundial um contexto pandêmico, este que perdurou praticamente todo seu mandato³⁰. A pandemia foi o ambiente propício para que a Educação à Distância se estabelecesse no setor público educacional. Para Barrios:

[...] o desenvolvimento da educação à distância ocorrido durante a pandemia, possibilitou à esta modalidade condições mais favoráveis à sua execução no setor público. Permitindo que, de alguma forma, ela permaneça no Ensino Médio. Realidade que, anteriormente à pandemia, não era tão comum como nos dias de hoje [...] (Barrios, 2023, p. 207).

Dessa forma, a Educação Pública brasileira e outros setores sociais, no governo de Jair Messias Bolsonaro vivenciaram tensionamentos e, de perda de direitos, com retomada de ações e medidas neoconservadoras. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) recebeu caracterizações ainda mais preocupantes em um governo ultraneoliberal, que de acordo com Barrios (2023, p. 221), “[...] se comportou como

³⁰ Isso pois a Organização Mundial da Saúde (OMS) só decretou o fim do Estado de emergência em relação à COVID-19 em maio de 2023.

um tsunami na política brasileira. Curto em tempo, mas, com poder devastador [...]”. Em uma breve retomada, visualiza-se no Quadro 3 as ações retrógradas ocorridas na gestão Bolsonaro:

Quadro 3: Conjunto de algumas medidas instituídas na Educação Pública, no período de 2019-2022

Síntese de medidas instituídas na Educação Pública (2019-2022)
<p>2019: Ex-Ministro Ricardo Vélez Rodrigues (3 meses no cargo)</p> <p>26/02/2019: audiência pública aos senadores, Ministro Ricardo Vélez defendeu novo ensino médio com fortalecimento do quinto eixo formativo, ou seja, foco no ensino profissionalizante;</p> <p>25/03/2019: MEC Suspende a avaliação da alfabetização por dois anos com justificativa de alinhamento à proposta da BNCC;</p> <p>26/03/2019: Presidente do Inep foi exonerado e ENEM vivenciou momentos de crise;</p>
<p>2019: Ex-Ministro – Abraham Weintraub (14 meses no cargo)</p> <p>11/04/2019: Bolsonaro assina a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA);</p> <p>17/07/2019: Lançada a proposta “Future-se”, ampliando a participação de verbas privadas no orçamento universitário e baseado em diversos dispositivos do mercado financeiro (Microcrédito para startups, fundo de patrimônio imobiliário);</p> <p>15/08/2019: MEC divulgou uma cartilha, orientando a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA);</p> <p>05/09/2019: Governo lança programa para implantação de Escolas cívico-militares (Pecim), o ministro destacou a criação de Fomento às Escolas Cívico-militares;</p> <p>19/09/2019: MEC retirou a proposta de apoio permanente de 40% para Fundeb, ministro diz que 15% é suficiente;</p> <p>Jan-set/2019: MEC e Capes fizeram cortes de 11 mil bolsas da Capes para novos pesquisadores, foram quase R\$ 4,5 milhões em bolsas de iniciação científica, mestrado e doutorado suspensas;</p> <p>18/02/2020: MEC divulgou o programa Tempo de Aprender, voltado para formação online de professores alfabetizadores;</p> <p>Março/2020: MEC não reage sobre a educação na pandemia, não tendo regras para avaliação dos estudantes durante este período, demonstrando falta de liderança para resolver os problemas causados pela Covid-19;</p> <p>Fim de abril/2020: MEC bloqueou parte do orçamento de 63 universidades e 38 institutos federais. Foi um corte de R\$ 1,7 bilhões dos gastos das universidades de R\$ 49,6 bilhões;</p> <p>11/07/2020: MEC lança uma “Carta compromisso” com a Educação Básica, tendo como prioridades: implementação de 108 escolas cívico-militares, deixando de lado objetivos para a alfabetização;</p> <p>02/06/2020: o projeto “Future-se” é transformado no Projeto de Lei nº. 3.076/2020 e prevê a parceria público-privada nas instituições universitárias;</p> <p>09/06/2020: Publicação da MP nº 979, de 9 de junho de 2020 que permite ao Ministro da Educação, escolher reitores de Universidades federais durante o período da pandemia, excluindo a necessidade de consulta a docentes e discentes. O texto foi invalidado por não ser aprovado pelo congresso;</p>

16/06/2020: portaria 545 de 16 de junho de 2020 revoga política de ações afirmativas em cursos de pós-graduação instituídas em 2016, afetando o acesso para negros, indígenas e pessoas com deficiência;
Jul 2020 – Sem ministro da Educação
- Carlos Decotelli seria o novo ministro da educação, porém não chegou ocupar o cargo pois mentiu na titulação de doutor e pós-doutor;
Ex-Ministro – Milton Ribeiro (um ano e oito meses)
01/07/2020: MEC divulga um guia para voltas às aulas presenciais em outubro de 2020;
30/09/2020: Bolsonaro cria o decreto 10.502/2020 que estabelece a Política Nacional para Alunos com Deficiência e incentiva a criação de escolas para atender pessoas com deficiência. Este decreto representou um retrocesso, tratando as pessoas com deficiência por um olhar clínico e contrariando uma educação inclusiva;
05/04/2021: Ministro da educação defendeu o homeschooling, e da prioridade ao Projeto de Lei 2.409/2019 que regulamenta a educação domiciliar no País;
Novembro/2021: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), vivenciou momentos tortuosos com fragilidade administrativa. O cargo de Presidente do Instituto foi indicado pelo Ministro da Educação;
25/11/2021: Ministro da educação prometeu a Inauguração de 216 escola cívico-militares em todo o país até 2022;
28/03/2022: Governo oficializou a saída do Ministro Milton Ribeiro devido ao escândalo de corrupção no Ministério da Educação. As investigações apontaram que o ministro da educação tinha envolvimento com um esquema de liberação de verbas do MEC;
Ex-Ministro – Victor Godoy Veiga (7 meses)
Aprovada a Lei Complementar nº 194, alterando a arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), vetado o trecho que resguardava as vinculações de receitas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No ano de 2023 o povo brasileiro elegeu Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) como Presidente da República, sendo que já subiu a rampa da esplanada dos ministérios em outros dois mandatos (Primeiro mandato: 2003-2006, Segundo mandato: 2007-2010). Em linhas gerais, apesar de Lula ser considerado progressista e de uma vertente política de esquerda, o seu mandato, assim como o de sua sucessora Dilma (2011-2016), se aproximou do neoliberalismo presente nas políticas desde a década de 1990. Para Barrios (2023, p. 86), “[...] Lula aderiu aos principais eixos do neoliberalismo, [...] mantendo e aprofundando na conjuntura política nacional aspectos da fase em que o modelo global de produção capitalista se encontrava. Em relação aos ganhos para as classes, a autora discorre que:

[...] durante o governo Lula, houve, por meio da luta dos grupos sociais envolvidos aos movimentos populares, importantes concessões obtidas pela classe proletária. Tais concessões vão desde as questões mais básicas e essenciais para a sobrevivência, tais como, políticas de assistência alimentar, ao acesso ao Ensino Superior, com os programas que ampliaram o alcance desse nível educacional no país. As concessões obtidas pelo proletariado trouxeram melhoras significativas para esta classe, contudo, não alteraram a sua condição de existência dentro do modo de produção.

Ou seja, apesar das concessões ao proletariado brasileiro durante o governo, “[...] há um abismo entre os mais ricos e os mais pobres que permaneceu intacto no Brasil, pois, enquanto a pobreza foi suavemente aliviada no país, o pequeno grupo dos mais ricos continuou a crescer a largos passos [...]” (Barrios, 2023, p.145). Neste contexto, as políticas educacionais que Lula encontra em 2023 são a continuidade de um projeto que foi desenvolvido nos seus anos de mandato (2003-2010) e de Dilma (2011-2016).

Adiante, como resultante do processo de enfrentamento e críticas da reforma do EM de 2017, no dia 16 de maio de 2023 foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 2.601/2023 que buscava revogar o NEM, dado pela Lei nº. 13.415/2017. Este PL foi elaborado por docentes e pesquisadores³¹ que estudam o Ensino Médio e à Educação profissional Técnica de Nível Médio, dedicando suas pesquisas a fim para demonstrar os equívocos da REM desde a MP 746/2016.

No entanto, o PL nº 2.601/2023 foi jogado para escanteio e, no dia no dia 24 de outubro de 2023 foi enviado ao Congresso Nacional, pelo Ministro da Educação Camilo Santana, o PL de nº 5.230 que propôs medidas para a reforma do Ensino Médio, passando a tramitar em regime de prioridade. Importante destacar que, no dia 07 de novembro de 2023 o presidente da Câmara dos Deputados Arthur Lira, designou como relator do PL ninguém menos que Mendonça Filho (UNIÃO-PE), este que foi Ministro da Educação no governo de Michel Temer e estabeleceu a MP 746/2016.

Em entrevista concedida a Carta Capital, a Professora Doutora Mônica Ribeiro da Silva destaca que as 2.400 horas alcançadas no Projeto de Lei nº 5.230/2023 foram através de muita pressão, além disso, ela pontua que a disputa na redução da carga

³¹ Profa. Andressa Pellanda; Prof. Dr. Daniel Cara; Prof. Mestre Carlos Artexes Simões; Profa. Dra. Jaqueline Moll; Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva; Prof. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia; Prof. Dr. Fernando Cássio; Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos; Prof. Dr. Salomão Ximenes; Profa. Mestra Elenira Vilela; Prof. Dr. Ivaldo Bodião e Profa. Dra. Carlota Boto. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386&filename=Tramitacao-PL%202601/2023

horária geral básica é para beneficiar a formação técnica e profissional, favorecendo as parcerias público x privado.

A redução das horas destinadas à formação geral básica é feita justamente para adequar as horas dessa formação técnica ao previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. E como as escolas públicas de Ensino Médio não tem condições de oferecer esses cursos porque não tem laboratórios, professores etc, essa oferta só vai poder ocorrer via parcerias (Basilio, 2024, [online]).

Em uma reportagem feita por Matuoka (2023, [online]), a professora Mônica Ribeiro continuou reforçando que a “[...] urgência e a diminuição do tempo [em relação à proposta do MEC de outubro] tem muito a ver com o setor empresarial, as fundações e suas redes, interessadas na manutenção da política como está.” Dessa forma, é notório que as disputas pelo Ensino Médio estão cada vez mais acalorados e o setor empresarial não quer perder o seu espaço a frente desta etapa educativa.

Na atualidade, o Projeto de Lei nº 5.230/2023 foi sancionado pelo presidente Lula, se transformando na *Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024*³². Ela alterou alguns pontos propostos na Lei nº 13.415/2014, como a revogação total do Art. 35-A que previa a definição de direitos e objetivos de aprendizagem alinhados à BNCC, no entanto manteve a vinculação propondo que a BNCC agora irá estabelecer estes direitos e objetivos. Além disso, adicionou novos artigos na LDB/96. O quadro 4 a seguir compara o Art. 35-A da Lei nº 13.415/2017, com o Art. 35-D da Lei nº 14.945/2024 em relação ao currículo:

Quadro 4: Comparação dos artigos que tratam do currículo para o Ensino Médio nas atuais políticas educacionais.

Lei Nº 13.415/2017	Lei Nº 14.945/2024
<p>Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas.</p>	<p>Art. 35–D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p>

³² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

	III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), adaptado de (Brasil, [online])

Com base no Quadro 4, é possível observar que a nova legislação alterou a LDB nº 9.394/96, revogando o Art. 35-A. e inserindo o Art. 35-D. com algumas modificações. Com isso foram acrescentadas novamente, de maneira explícita, as disciplinas de: artes, educação física, biologia, física, química, filosofia, geografia, história e sociologia, um passo importante para a formação geral básica dos estudantes.

A nova Lei também discorre sobre os itinerários formativos, revogando o Art. 36 proposto pela Lei nº 13.415 e o (re)arranjando. O Quadro 5 compara o Art. 36 proposto pela Lei nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024:

Quadro 5: Comparação dos artigos que tratam dos itinerários formativos para o Ensino Médio nas atuais políticas educacionais.

Lei nº 13.415/2017 – Art. 4º	Lei nº 14.945/2024 – Art.1º
<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional;</p> <p>§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p> <p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.</p>	<p>Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art.</p>

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei.

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* deste artigo.

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional.

§ 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola.

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo.

§ 2º-D Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo itinerário formativo.

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação

<p>III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;</p> <p>IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;</p> <p>V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;</p> <p>VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.</p> <p>§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.</p>	<p>profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará:</p> <p>I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;</p> <p>II revogado</p> <p>§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.</p> <p>§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino.</p> <p>§ 10 revogado</p> <p>§ 11 revogado</p> <p>§ 12 revogado</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), adaptado de (Brasil, 2024, [online])

É possível observar na nova reformulação um maior detalhamento quanto a oferta dos itinerários formativos, e, uma redução em sua carga horária. Novamente, um ponto positivo para ampliar a formação geral básica, haja vista, que até então com a Lei nº 13.415/2017 eram 1800 horas para formação básica e 1200 horas para os itinerários formativos, ou seja, de 1000 horas, 400 eram destinadas aos itinerários, o que deixava apenas 600 horas para a Formação Básica. De acordo com Vicente (2019, p. 197), essa diminuição da carga horária:

[...] tem o efeito da negação do direito à formação básica comum, o que pode acentuar as desigualdades educacionais, indo na contramão da propaganda governamental disseminada nos meios de comunicação, haja vista que não serão os estudantes a escolher o itinerário a cursar, pois a distribuição desses itinerários pelas escolas está a cargo dos sistemas educativos

Ao comparar então, a Lei nº 13.415/2017 e a nova Lei nº 14.945/2024 em relação à carga horária da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, temos, conforme o Quadro 6:

Quadro 6: Comparação dos artigos que tratam da carga horária para o Ensino Médio nas atuais políticas educacionais.

Lei nº 13.415/2017 – Art. 3º	Lei nº 14.945/2024 – Art. 1º
<p>Art. 35-A. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p>	<p>Art. 35–C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei.</p>
<p>Se dividirmos as 1800 horas em 3 anos teremos 600 horas para cada ano de formação geral básica.</p>	<p>Se dividirmos 2400 horas em 3 anos teremos 800 horas para cada ano de formação geral básica.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), adaptado de (Brasil, 2024, [online])

Ou seja, a nova Lei nº 14.945/2024 promove um aumento da carga horária de aulas das disciplinas obrigatórias de 1800 horas para 2400 horas, fortalecendo a formação geral básica e alterando as regras para os itinerários formativos, que, reduziram a carga horária de 1200 horas para 600 horas. Levando em consideração os aspectos diferenciais, nota-se um avanço na nova Lei ao retomar as disciplinas da formação geral básica que haviam sido retiradas pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, observam-se trechos, como o inciso IV parágrafo 3º, que admite o ensino mediado por tecnologia, abrindo caminho para a modalidade de EAD, e o parágrafo 4º que, para exigências curriculares, faz o reconhecimento de aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos em experiências extraescolares, o que pode gerar a ampliação da inserção dos adolescentes em trabalhos precoces, prejudicando assim que e o jovem na faixa etária do EM frequente a escola (Brasil, 2024 [online]).

A Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) foi denominada como “reforma da reforma” pois ela mantém em seu teor o movimento de mercantilização da educação pública. Esse cenário mostra as tensões e conflitos em torno do currículo, e essa adequação do currículo à lógica do mercado é um retrocesso gigantesco para a educação pública. Arroyo (2011, p. 107) afirma, que quando “[...] as reorientações curriculares estão motivadas pelas supostas demandas do mercado [...], perdemos a autonomia para

planejar nosso trabalho [...]” como professoras e professores, ficando assim reféns do mercado.

A Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), é reflexo de um Ministério da Educação que valoriza muito mais a lógica privatista e os setores empresariais. Para Mônica Ribeiro, o Ministro da Educação Camilo Santana tem uma visão privatista da educação, “[...] de parcerias com empresas privadas, baseada em critérios de desempenho, focado mais em resultados do que no processo [...]” (Basilio, 2024, [online]), essa visão do ministro respinga no governo Lula (atual), um tensionamento em torno do Ensino Médio sob um viés político-ideológico de frações da burguesia. E, o que respinga na classe trabalhadora e nos filhos da classe trabalhadora é essa abordagem desumana, que cada vez mais está empobrecendo o currículo e a função social da escola.

Logo, o conhecimento historicamente acumulado, que considera as vivências da realidade social e política de cada indivíduo e que promove a “[...] produção intelectual, cultural, ética, identitária dos seres humanos [...] (Arroyo, 2011, p. 88) está se perdendo. Por isso, devemos lutar e pressionar para:

que esse acúmulo e conhecimentos produzidos no trabalho pelos coletivos de trabalhadores entre com legitimidade no núcleo central comum dos currículos, dos livros e material didático. Que não fique na instabilidade e ilegalidade, na periferia, à mercê da boa-vontade de algumas escolas e de alguns (algumas) educadores (as). (Arroyo, 2011, p. 89)

Assim, nosso papel como docentes é produzir e divulgar conhecimento e então formar consciência coletiva, para superar o ensino de técnicas, do saber fazer, de conhecimentos especializados e da competitividade. Isso, “Não é um papel ideológico, mas profissional, trabalhar os saberes das lutas históricas pelos direitos do trabalho. [...]” (Arroyo, 2011, p.99)

Portanto, observamos que ao longo da história as políticas educacionais para o Ensino Médio estiveram ligadas às mudanças econômicas, sociais, culturais e, sobretudo, aos interesses do mundo capitalista informacional-digital-financeiro. O funil da educação básica no Brasil, chamado de Ensino Médio, atende a juventude entre 15 e 17 anos, está que é vista de forma maleável por grupos empresariais, que, ao adentrarem nas políticas educacionais utilizam a educação como utilitarista, e, responsabilizam os indivíduos com discursos e argumentos da pedagogia do

“aprender a aprender”³³ e competências socioemocionais. Por isso, faz-se necessário refletir sobre qual concepção empresarial está presente nas políticas para a educação brasileira, e, qual é o papel da juventude nestes interesses.

³³ De acordo com Duarte (2008, p. 11-12), “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. [...] Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. [...] síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, [...] essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais da realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim, criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

4. A CONCEPÇÃO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO E O JOVEM COMO FORÇA DE TRABALHO

Chegamos até aqui com uma certeza! Afirmada por Darcy Ribeiro em 1986 e interpretada contemporaneamente por nós, de que “[...] a crise educacional do Brasil [...], não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. O amanhã desta frase, nos remete ao hoje, 38 anos após a célebre frase de Darcy Ribeiro, analisamos no processo histórico que as políticas educacionais para o Ensino Médio nos trouxeram a um único modelo de educação para a classe trabalhadora, uma educação hegemônica como ferramenta de reprodução, de controle e de aumento de produtividade para o capital.

A concepção empresarial de educação reflete uma visão utilitarista e instrumental que molda as políticas educacionais em função das demandas do mercado de trabalho e das exigências do sistema capitalista. Para Mészáros (2008, p. 55), “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.” Essa abordagem evidencia como a educação, ao ser instrumentalizada pelos interesses da política burguesa, não apenas condiciona o indivíduo às demandas produtivas, mas também reforça estruturas de dominação e controle social. Nesse contexto, o jovem é frequentemente concebido como uma força de trabalho em formação, sendo a sua educação orientada para a aquisição de competências e habilidades práticas que atendam às necessidades econômicas imediatas.

Essa perspectiva, amplificada pelo avanço do neoliberalismo, reduz a educação a uma lógica produtivista, afastando-se de uma formação integral e humanizadora. Neste sentido, as políticas educacionais para o Ensino Médio, incorporam princípios empresariais, assim, “[...] configura-se o fim das políticas macroeconômicas de emprego e renda, e o nascimento de indivíduos imbuídos a adquirir competências e habilidades no campo cognitivo, técnico e de gestão, o que os tornariam competitivos [...]” (Almeida, 2023, p. 21).

Na segunda seção, pontuamos que a Lei n.º13.415/2017 (Brasil, 2017) foi construída atrelada à Base Nacional Comum Curricular e que esta, de acordo com a

Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024), Art. 35–D estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem, estes que estão vinculados à competências e habilidades. Logo, Almeida (2023, p. 25), pontua que “[...] os conteúdos escolares não estão atrelados à necessidade de compreensão crítica ou transformação da realidade, mas ao desenvolvimento de "competências" vinculadas às necessidades do mercado de trabalho.” Nesta perspectiva, alinhada às orientações internacionais, aos mecanismos de regulação e controle, cria-se uma cultura educacional pautada no individualismo e empreendedorismo.

Deste modo, o Estado retira de si a responsabilidade de empregabilidade e a sobrepõe para o indivíduo, criando na classe trabalhadora uma nova classe, que Antunes vai chamar de “precariado”, este que:

[...] deve ser compreendido como parte constitutiva do nosso proletariado desde sua origem, o seu polo mais precarizado, [...] largamente vinculado aos serviços, com um traço geracional marcante (juventude) e cujas relações de trabalho estão mais próximas da informalidade, do trabalho por tempo determinado, dos terceirizados e intermitentes, modalidades que não para de se expandir (Antunes, 2018, p. 81, [grifo nosso]).

Assim, a concepção empresarial que observamos nas atuais políticas para o Ensino Médio traz consigo preceitos alinhados ao mercado, entendendo a educação como um instrumento para aumentar a produtividade e controlar a população na nova crise do capital (Mello, 2021). Neste cenário, a burguesia nacional não vê o jovem da classe operária como potencial força de trabalho especializada, assim, não é necessário à sua entrada no ensino superior, o que mantém a dualidade histórica do acesso aos níveis mais elevados de ensino apenas para as camadas da elite. O projeto em curso, que a burguesia nacional vem preparando para a juventude da classe trabalhadora não necessita de ensino superior, pois esses jovens “[...] irão exercer funções simples nos postos de trabalho da economia brasileira, dessa maneira o ensino médio constitui etapa final da educação, e a formação técnica etapa final dos estudos dos filhos da classe trabalhadora” (Mello, 2021, p. 77).

A formação do jovem, mediada por competências e habilidades, os levam a uma “[...] infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (Duarte, 2008, p. 11). Assim, o fenômeno da adaptabilidade se faz presente nas atuais políticas educacionais para o Ensino Médio, demonstrando por meio de uma BNCC as

“melhores habilidades e competências” necessárias para manutenção e reprodução do capital. A própria BNCC defende essa concepção, expondo que:

[...] o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. [...] (Brasil, p. 465-466, grifo nosso)

A ideia do aprender a aprender fica cada vez mais evidente neste documento, a ênfase em garantir que os jovens se adaptem com flexibilidade as novas condições de ocupação demonstra a precarização e uberização do trabalho. Para Antunes (2018), as novas modalidades de trabalho se constituem de instabilidade e insegurança, isto é um tipo de trabalho que:

[...] sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a “uberização”, amplia-se a “pejotização”, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital (Antunes, 2018, p.30).

Neste prisma, os grupos empresariais da área de indústria e serviços, mídias e financeiro, ampliam seus esforços para condicionar a juventude a empreender, ser donos do seu próprio negócio, seus próprios “patrões”. Com isso amplia-se a pejotização, que de acordo com Antunes (2018, p. 31), é uma “[...] referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como “trabalho autônomo” visando mascarar reações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar direitos trabalhistas.”

Dentro dessa perspectiva, as atuais políticas educacionais para o Ensino Médio articuladas à BNCC seguem um modelo alinhado ao que irá gerar lucro às empresas. Assim a BNCC em seu documento segue trazendo os objetivos nos quais a escola que “acolhe as juventudes” deve se estruturar, de modo a:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à

empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2019, p. 466).

Um levantamento feito por Macedo (2021), mostrou as instituições que realizam investimentos social privado na educação. Essas instituições participam do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) e juntamente com a UNESCO configuram-se em redes políticas atuando no processo de elaboração e implementação das políticas. Abaixo segue o levantamento elaborado por Macedo (2021, p. 85-86), sobre as instituições que fazem parte da Gife:

Figura 1: Quadro elaborado por Andressa Garcia Macedo em sua dissertação (2021)

Instituto Cultural Usiminas	Instituto Ayrton Senna	Instituto Net Claro Embratel
Instituto Conceição Moura	Instituto Arcor Brasil	Instituto Arapyau
Instituto CCR	Instituto Camargo Corrêa	Instituto Algar
Instituto BRB	Instituto Alcoa	Instituto AIPI
Instituto Beatriz e Lauro Fiuza	Instituto Aegea	Grupo Fleury
Instituto Alair Martins – IAMAR	Insper	Hydro
Instituto ABDC	Fundação Victor Civita	Fundação Toyota do Brasil
Instituto 3M	Fundação Telefônica Vivo	Accenture
Inspirare	Instituto Península	Instituto Queiroz Jereissati
Gerdau	Instituto Samuel Klein	Instituto Souza Cruz
Fundação Vale	Instituto Verdescola	Fundação Tide Setudal
Isa CTEEP	Instituto Votorantim	Santander
Fundação Stickel	Microsoft	Oi Futuro
Instituto Paula Montenegro	Monsanto	Pinheiro Neto advogados
Instituto Positivo	Movimento Arredondar	Itaú Unibanco
Instituto Sabin	Mattos Filho Advogados	Instituto Yamana
Instituto SEB de Educação	Itaú Social	Instituto Unibanco
Roche	Serasa Experian	Alana
Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa	TV Globo	United Way Brasil
Instituto Lina Galvani	Instituto Natura	Tim Brasil
Instituto João e Maria Backheuser	Instituto LafargeHolcim	Fundação ArcelorMittal Brasil
Instituto Jama	Instituto Lojas Renner	Fundação André e Lucia Maggi

Continuação...

Instituto Invepar	Instituto Itaú Cultural	Fundação Bradesco
Instituto GPA	Instituto Grupo Boticário	B3 Social
Instituto Estre	Instituto Eurofarma	Fundação Aperam Acesita
Instituto Embrear	Instituto EDP	Fundação Banco do Brasil
Fundação lochpe	Instituto Ecofuturo	Fundação Cargill
Fundação Grupo Volkswagen	Instituto Desiderata	Fundação Bunge
Fundação John Deere	Fundação Grupo Boticário	Fundação Roberto Marinho
Fundação Ford	Instituto Cyrela	Fundação Semear
Fundação FEAC	Fundação José Luiz Egydio Setubal	Fundação Otacílio Coser
Fundação Lemann	Fundação Lamb Watchers	Fundação Romi
Instituto Jama	Instituto Lojas Renner	Fundação André e Lucia Maggi
Instituto Invepar	Instituto Itaú Cultural	Fundação Bradesco
Instituto GPA	Instituto Grupo Boticário	B3 Social
Instituto Estre	Instituto Eurofarma	Fundação Aperam Acesita
Instituto Embrear	Instituto EDP	Fundação Banco do Brasil
Fundação lochpe	Instituto Ecofuturo	Fundação Cargill
Fundação Grupo Volkswagen	Instituto Desiderata	Fundação Bunge
Fundação John Deere	Fundação Grupo Boticário	Fundação Roberto Marinho
Fundação Ford	Instituto Cyrela	Fundação Semear
Fundação FEAC	Fundação José Luiz Egydio Setubal	Fundação Otacílio Coser
Fundação Lemann	Fundação Lamb Watchers	Fundação Romi

Fonte: adaptado de Macedo (2021, p. 85-86)

Observa-se uma grande rede de empresários que disseminam seus interesses através de investimentos em projetos sociais, e assim, de acordo com Macedo (2021, p. 87):

ocorre a utilização da hegemonia para disseminar seus interesses, de maneira que a execução das políticas educacionais, de modo específico, a política curricular, faz parte da estratégia dessa classe. Assim, as políticas de cunho curricular elaboradas pelo Estado são utilizadas pela hegemonia empresarial com o intuito de propiciar uma direção à classe trabalhadora, impedindo-a de alcançar uma educação para além do capital.

É possível inferir então, que a ideia do empreendedorismo é uma nova necessidade do capital, ou seja, o capitalismo está em crise e necessita que a superpopulação relativa seja “criativa” para transitar no mundo do trabalho. No entanto, essa criatividade não diz respeito em buscar meios de transformar a realidade social e lutar contra o sistema hegemônico, mas sim, nas palavras de Duarte (2008,

p. 12), a criatividade “[...] em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.”

Em consequência disso, essas normatizações no currículo para o Ensino Médio estão criando na sociedade brasileira uma população trabalhadora adicional, conforme analisa Marx ([online], p. 462):

A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua.

Por conseguinte, as frações da burguesia se interessam filantropicamente e se “doam” à educação nacional, com um intuito, de moldar os jovens a um grau básico de ensino, para que assim se tenha uma reserva de força de trabalho desempregada, mas disposta a servi-los quando necessário no contexto do capitalismo da plataforma, concepção denominada por Antunes (2023, p. 21) de “força do trabalho sobrando”, no qual o jovem se vê alienado em novas formas de trabalho que escapam da legislação social do trabalho existente. A BNCC-EM explicita sobre as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade preconizando que há novas exigências a serem construídas no projeto de vida dos estudantes:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2019, p. 464)

Esses desafios da sociedade contemporânea diz sobre atual fase do capitalismo, denominada por Antunes (2018) como informacional-digital-financeira ou de capitalismo da plataforma por Srnicek (2017), vem de maneira devastadora e mais agressiva em uma fase ultraneoliberal, que retira os direitos dos trabalhadores; que através do *home office* utiliza novos espaços para as atividades laborativas; que permite a dupla jornada de trabalho aumentando o acúmulo de capital; e, que através do avanço tecnológico da chamada indústria 4.0 expande a uberização do trabalho,

intensificando a produção digitalmente e ampliando o trabalho morto³⁴ (Antunes, 2018).

Ora, se uma das finalidades do Ensino Médio trazidas na LDB n.º 9.394/96 em seu art 35 é “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]” (Brasil, 2019, 464), é evidente que o modo de produção capitalista mudou. A atual fase do capitalismo exige uma juventude conectada, informatizada e plataformizada, assim ela aumenta seu lucro exponencialmente, pois o capital tem “[...] o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor³⁵, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho [...]” (Marx, p. 392).

Nesse sentido, o capital tem um meio de produção com uma juventude conectada em seus aparelhos celulares o tempo todo, e, portanto, absorve mais-trabalho quase que 24 horas por dia. De acordo com Antunes (2018, p. 49), “[...] a hegemonia informacional-digital no mundo produtivo, com os celulares, *tablets*, *smartphones* e assemelhados, controlando, supervisionando e comandando essa nova etapa da ciberindústria do século XXI [...]” é a nova fase da automação da indústria. Assim, o capital personificado pelas frações da burguesia “[...] vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga [...]” (Marx, p. 392).

Almeida (2023, p. 148), discorre que o

[...] novo projeto de desenvolvimento, as mudanças econômicas oriundas do processo de reestruturação produtiva e da concorrência internacional, o processo educativo é tomado pelas forças do mercado como instrumento de formação de um “novo homem”. Torna-se regra a formação para a precariedade, para a conformação e adaptação dos sujeitos a uma realidade marcada por níveis crescentes de desemprego (agora ao nível estrutural), redução de estatutos salariais e desmobilização do sentido de classe.

³⁴ O trabalho morto refere-se aos meios de produção. Estes meios de produção estão sob domínio da classe dominante,

³⁵ A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a diferença do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. A produção capitalista é uma forma de produção de mercadorias, [...] a força de trabalho é a mercadoria que possui a propriedade única de ser capaz de criar valor, constituindo, por isso, o ingrediente essencial da produção capitalista (Bottomore, 2002, p. 361).

Nesse viés, salienta-se que as atuais políticas educacionais para o Ensino Médio, apoiadas na agenda neoliberal e com uma roupagem de modernização, não passam de políticas burguesas em colaboração com o mercado. Portanto

[...] a atual política educacional reflete um projeto educacional tomado pela disputa em torno do controle dos processos formativos, seja entre aluno ou professores. Seus precursores enfatizam o quanto a política educacional deve primar pelo direito à aprendizagem, mesmo que esta negue o direito à formação humana [...] (Almeida, 2023, p. 166).

Neste processo, o jovem da classe trabalhadora não é visto como um estudante de direitos, mas como força de trabalho. Para Medeiros (2020, p. 152), “[...] a formação escolar tornou-se um instrumento cujo objetivo se reduziu a formar indivíduos como se fossem apenas ferramentas a serem utilizadas para suprir as necessidades do mercado. Dessa forma, a hegemonia da política burguesa utiliza-se da pedagogia das competências; do “aprender a aprender”; e, forma a juventude para o autoemprego.

Por isso tudo, percebe-se uma concepção empresarial de educação subordinada à formação de jovens às demandas do mercado de trabalho, refletindo uma lógica neoliberal que privilegia a eficiência e a competitividade em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Neste bojo, é retomada a clássica retórica liberal de que

a sociedade é produzida por indivíduos livres, igualmente capazes e emancipados, que acumulam bens e ascendem socialmente em função de seus talentos, empenhos e capacidades empreendedoras. Contudo, essa não tem sido a realidade vivenciada pelo empresário de si mesmo. Sua constituição tem sido marcada pelo avanço dos processos de individualização laboral – o indivíduo passa a ser, ele mesmo, responsável pelo seu fracasso ou sucesso (Almeida, 2023, p. 246).

Sob a ótica do Materialismo, observa-se que essa instrumentalização da educação é profundamente enraizada na dinâmica de reprodução do capital. A formação dos jovens como força de trabalho não atende apenas aos critérios produtivos, mas também sustenta a lógica de controle e domínio social. Além disso, a mercantilização do ensino promove uma fragmentação curricular que desvaloriza disciplinas humanísticas e prioriza conteúdos voltados para o mercado.

Essa prática compromete o papel emancipatório da educação, transformando o jovem em um “produto” para o mercado laboral. Paralelamente, reforça-se o

dualismo histórico do sistema educacional brasileiro, que separa a formação técnica, destinada às camadas populares, da formação acadêmica, reservada às elites, ampliando as desigualdades sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste TCC retomamos à questão problema a fim de expor as análises desenvolvidas na forma de síntese conclusiva, na qual pretende-se responder: Quais as recomendações políticas contidas no processo de reforma do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024? E, qual a relação dessa reforma com o trabalho na sociedade capitalista informacional-digital-financeira?

Na primeira seção, que buscou responder ao questionamento: quais os pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no Brasil? Conclui-se que o percurso histórico desta etapa revela um sistema educacional marcado por dualidades e exclusões que refletem a estrutura socioeconômica de cada período. Desde a educação jesuítica, voltada para a elite, até as reformas do período republicano, o Ensino Médio tem sido utilizado como ferramenta de manutenção de privilégios e exclusão de camadas populares. As mudanças, embora relevantes, perpetuaram a lógica de um sistema que separa a formação técnica da superior acadêmica.

Além disso, as diferentes legislações e reformas educacionais ao longo da história revelaram uma preocupação maior em atender às demandas econômicas ao invés de uma educação emancipatória e integral. A dualidade estrutural, que associa a formação técnica às camadas populares, foi consolidada em diversos momentos, como nas reformas do Estado Novo e no período militar.

As influências externas, especialmente a partir da década de 1990, aprofundaram a mercantilização da educação, vinculando o Ensino Médio às demandas do mercado globalizado. Essa dinâmica promoveu um modelo de educação instrumental, utilitarista e fragmentado, mudando a função da escola à formação técnica e a mão de obra para o mercado de trabalho.

Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que, apesar das conquistas pontuais, o Ensino Médio brasileiro permanece como um reflexo das desigualdades estruturais da sociedade. A compreensão desse percurso histórico é essencial para questionar as políticas atuais e propor alternativas que promovam a universalização de uma educação verdadeiramente humanista, politécnica e inclusiva.

Na segunda seção, procuramos responder quais as recomendações políticas contidas no processo de reforma do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024. Pontuamos que ambas refletem a continuidade e os desafios de um modelo educacional pautado pela lógica neoliberal. As duas legislações, embora inseridas em contextos políticos distintos, reforçam o tensionamento entre a formação integral e a formação técnica baseada em habilidades e competências para o mercado de trabalho.

A Lei nº 13.415/2017, ao flexibilizar o currículo e introduzir os itinerários formativos, evidenciou uma abordagem externa para atender às demandas econômicas, mas recebeu críticas da comunidade acadêmica pelas suas profundas desigualdades e fragmentação do ensino. Já a Lei nº 14.945/2024 buscou corrigir lacunas da legislação anterior, estabelecendo diretrizes mais diretas e ampliando as possibilidades de oferta educacional, embora sem romper com a lógica mercadológica predominante.

Ambas as legislações mantêm a subordinação da educação às demandas do mercado, limitando o potencial emancipatório da escola. A ampliação da jornada em tempo integral e a ênfase na formação técnica reforçam o caráter utilitarista do Ensino Médio, deixando em segundo plano aspectos fundamentais como o pensamento crítico, a cidadania e o desenvolvimento integral.

Ante ao exposto, as políticas atuais para o Ensino Médio demonstram avanços pontuais, mas carecem de uma ruptura com a lógica empresarial e os interesses da burguesia nacional que predomina na educação brasileira. São necessários muitos debates e estudos sobre essa etapa educativa para que possamos promover uma formação que contemple os direitos e as potencialidades dos estudantes como sujeitos históricos.

Por fim, na terceira seção priorizamos responder qual a relação das reformas educacionais para o ensino médio com o trabalho na sociedade capitalista informacional-digital-financeira. Dessa forma, concluímos que a concepção empresarial de educação consolida uma visão instrumental que alinha às políticas educacionais às demandas do mercado de trabalho, subordinando o processo educativo da juventude às necessidades produtivas do sistema capitalista. Nesse modelo, o jovem é tido como força de trabalho, atendendo aos interesses da atual fase do capitalismo-informacional-digital-financeiro.

Essa lógica, sustentada por valores neoliberais, e que se amplia para valores ultraneoliberais, promove a mercantilização do ensino, transformando a educação em um serviço específico para a eficiência e a competitividade. A desvalorização de áreas humanísticas e a priorização de conteúdos técnicos aprofundam a fragmentação curricular e limitam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A análise das reformas educacionais do Ensino Médio no Brasil evidenciou a influência de frações da burguesia nacional, que atuam em aliança com agendas internacionais para moldar as políticas públicas segundo os interesses do mercado. Essas frações, direcionam as reformas para atender às demandas econômicas e manter a hegemonia sobre as classes trabalhadoras.

Além disso, o BM surge nesse processo, consolidando práticas gerencialistas e neoliberais. As orientações desse organismo, que privilegiam a eficiência, a competitividade e a padronização curricular, têm impactado diretamente a educação brasileira, transformando-a em um instrumento para a reprodução da lógica do capital.

Conclui-se que uma concepção empresarial de educação alicerçada no Ensino Médio representa um entrave para a construção de uma escola democrática e emancipatória. A superação dessa lógica exige a formulação de políticas públicas que promovam a formação integral dos jovens, valorizando a educação como um direito e um instrumento de transformação social.

Por isso tudo, cabe a nós profissionais da educação, enfrentar a reprodução de uma educação hegemônica, duramente em nossas pesquisas e práticas pedagógicas. Como afirma Mézáros (2008, p. 76) “[...] a nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis [...]”. Portanto, é preciso ter um comprometimento crítico frente às políticas educacionais que as frações da burguesia disputam. E, para superação desta lógica capitalista, é necessário continuar lutando pela universalização da educação e, ainda mais, pela universalização do trabalho como atividade humana.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Carlos Tavares. **Educação empreendedora: (des) socialização e subsunção do trabalho ao capital.** Tese (Doutorado em geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

ANDREOTTI, A. L. O governo vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. **Histedbr.** Campinas, entre 1986 e 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html. Acesso em: 22 nov. 2024.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (des) valor no capitalismo da plataforma: três teses sobre a nova era da desantropomorfização do trabalho. **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais.** São Paulo: Boitempo, p. 13-29, 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo território em disputa.** Petrópolis : Vozes, 2011.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **A construção da Lei nº 13.415/2017 sob a influência de frações da burguesia: as facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a partir do final da década de 1990.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

BASILIO, Ana Luiza. O que há por trás da disputa sobre as horas destinadas ao Novo Ensino Médio. **Carta Capital**, 17 jun, 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-que-ha-por-tras-da-disputa-sobre-as-horas-destinadas-ao-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BEZERRA, Vinicius de Oliveira. **Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Mato grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

BOITO JR, A. Os Conflitos de classe na recente história política do Brasil. **Princípios**, São Paulo, v. 42, n. 166, p. 9-30, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2023.166.002>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império. **Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio**. Rio de Janeiro, 21 ago. 1834. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 4.024/61**. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF_110518versaofinalsite.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória, nº 746**, 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016c. 228 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 29. Nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 13.415/17**. Brasília, DF: MEC, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 14.945/2024**. Brasília, DF: MEC, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>. Acesso em: 22 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso: 22 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP Nº 1/2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. MEC: Brasília - DF, 2006. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/graduacao/institucional/legislacao>. Acesso em 25 jun. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 2.601** de 16 de maio de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386&filename=Tramitacao-PL%202601/2023. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 5.230** de 26 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023. Acesso em: 29. nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 14.945/2024.** Brasília, DF: MEC, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARVALHO, E. J. G. . **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil.** 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasi: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CAVALCANTE, Pedro. Convergências entre a governança e o Pós-nova Gestão Pública. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8965/1/bapi_19_cap_03.pdf.

COSTA, Célio Juvenal. A educação no Brasil colônia: pelo fim da visão iluminista da história. **Histedbr**. [entre 1986 e 2006]. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_030.html. Acesso em: 27 nov. 2024.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, Diego Ricardo. **Políticas educacionais para o Ensino Médio e a experiência do “Projeto PAS-UEM” no Colégio Estadual Paçandu-PR**. Relatório Final do Projeto de Iniciação Científica. Período de Realização: 2023 a 2024. *Situação: Encerrado*. Disponível no Sistema de Gerenciamento de Projetos na Universidade Estadual de Maringá. 2024

FLEXOR, Maria Helena Ochi. A civilização dos índios e a formação do território do Brasil. **Histedbr**. [entre 1986 e 2006]. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_073.html. Acesso em: 22 out. 2024.

FONSECA, Sônia Maria. A hegemonia jesuítica (1549-1759). **Histedbr**. [entre 1986 e 2006]. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html. Acesso em: 22 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Ed. Inep, 2006. p. 55-70.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017.

G1. **Número de vagas não ocupadas em graduações de universidades públicas do Paraná cresce 75%, em 2021**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/educacao/noticia/2021/09/17/numero-de-vagas-nao-ocupadas-em-graduacoes-de-universidades-publicas-do-parana-cresce-75percent-em-2021.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2024.

G1. **Quase 40% das vagas nas universidades públicas estão ociosas, mostra Centro do Ensino Superior.** Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/10/10/quase-40percent-das-vagas-nas-universidades-publicas-estao-ociosas-mostra-censo-do-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 22 out. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel:** Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2017.

JANUARIO, Erika Ramos. **Políticas educacionais orientadas pelo MEC e a influência do Banco Mundial para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no trabalho do professor da educação básica.** 2024. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

JUNIOR, Gilberto N. **A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. In: Boto, Carlota... [et al.]. **A Escola Pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios.** São Paulo : Livraria da Física, 2020, pp. 41-68

LIMA SOBRINHO, Jodeylson Islony de. **Crise do capital, conservadorismo e “captura” da subjetividade profissional:** implicações na cultura crítica do serviço social. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MACEDO, Andressa Garcia. **Políticas curriculares para a educação básica e a participação do “terceiro setor”: atuação do movimento pela base nacional comum e redes políticas (2013-2018).** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais pro educação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política – livro I. São Paulo: Boitempo, 2023. Disponível em: https://redept.org/uploads/biblioteca/MARX,_Karl._O_Capital_.vol_I._Boitempo_.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma do ensino médio: estudo crítico da lei nº 13.415/2017.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MELLO, Fábio Machado. **A reforma do ensino médio: (des)caminhos da educação brasileira.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MÉSZAROS, Istvan. **Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...). **Histedbr.** [entre 1986 e 2006]. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html. Acesso em: 26 nov. 2024.

MOREIRA, Jani A. S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355/16674>. Acesso em: 26 nov. 2024.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas, **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 22 maio. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, José Luis de. **Reforma do ensino médio pela lei 13.415/2017: instrução permitida/educação negada.** Tese (Doutorado em educação) – Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2020.

PAULA, Dalvit Greiner de; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Escola pública e lobalismo no brasil imperial: construção do estado e abandono da nação. **His. Educ. (online)**, Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 182-198, set/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/dPpCFNy6k6nZ5qM4gppdf3b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2024.

Posicionamento público: para além das 2.400 horas. **Campanha nacional pelo direito à educação**, 19 mar. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/03/19/posicionamento-publico-para-alem-das-2400-horas/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

QUADROS, S. F. de.; KRAWCZYK, N. R. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **EDUR/Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-34470>. Acesso em: 21 out. 2024.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação: e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul/dez, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25/agosto/2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Amanda Moreira. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: 2018.

SILVA, Afonso Reno Castro. **A concepção de trabalho e formação na reforma do ensino médio de 2017**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Edur**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma ou revogação: que fazer com o novo ensino médio?** 2023. Disponível em <https://anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr> Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, M. R.; ARAÚJO, M. L. Educação na contramão da democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 39, p. 6-14, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma ou Revogação: Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? **ANPED**, Rio de Janeiro, 7 mar. 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SOUZA, Leandro Marins. **Parcerias entre a administração pública e o terceiro setor: sistematização e regulação**. 2010. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, T. M.; NEIMAR, S. F.; NÓBREGA, M. C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3 , p. 757-772, jul/set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCsDPPhsYs5P/#>. Acesso em: 22 nov. 2024.

Sul global. **Relações exteriores**, 29 mar. 2024. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/glossario/sul-global/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

VICENTE, V. R. R. **Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da lei nº 13.415/2017**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VALE, Cassio. A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil . **Perspectiva**, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86834>. Acesso em: 13 mar. 2024.

APÊNDICE

Levantamento geral de Dissertações encontradas no Catálogo da Capes e na BDTD com os descritores: Políticas educacionais e reforma do ensino médio, 2017-2023.				
Título	Autor/a	Ano	Programa/Instituição	Banco/Clas.
Saber docente e interdisciplinaridade no contexto das reformas curriculares do ensino médio no Brasil: um estudo com professores de língua inglesa	Ângela Balz	2017		
Interculturalidade na educação indígena: o caso do curso técnico integrado em agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à prática	Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira	2017	Pós-graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos campi Amajari e Boa Vista Zona Oeste- Instituto Federal de Roraima	Aldaires da Silva Lima	2018	Pós-graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais	Geise Mara Souza da Silva	2018	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp)	BDTD DISSERTAÇÃO
Saberes e fazeres docentes em ensino de História no Cap/UERJ em contexto das políticas educacionais	Cristina de Lima Tomaz Abrantes	2018	Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Novo Enem e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares	Samilla Nayara dos Santos Pinto	2018	Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD
A reforma do ensino médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS	Lurvin Gabriela Tercero Reyes	2019	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO
O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades	Denise Lima de Oliveira	2019	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás	CAPES DISSERTAÇÃO
A reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016-2018)	Francely Priscila Costa e Silva	2019	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO
Empresários e educação: Consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio	Vinícius de Oliveira Bezerra	2019	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD DISSERTAÇÃO
Políticas educacionais para o Ensino Médio: as	Vinicius Renan Rigolin de Vicente	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação da	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO

implicações da Lei nº 13.415/2017			Universidade Estadual de Maringá,	
O instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Acre e a “Nova” política para o Ensino Médio	Camila Caroline de Lima Silva	2019	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre.	CAPES DISSERTAÇÃO
A concepção de trabalho e a formação na reforma do Ensino Médio de 2017	Afonso Reno Castro da Silva	2019	Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD DISSERTAÇÃO
Os conceitos de ciências e as reformas do ensino médio	Philippe Nascimento da Costa	2019	Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Amazonas	BDTD DISSERTAÇÃO
A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais: diretrizes e práticas	Beatriz Menezes Barbosa	2019	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Uberlândia	BDTD DISSERTAÇÃO
Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa	José Mauricio Avilla Carvalho	2019	Pós-graduação em Administração, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Um estudo sobre o processo de construção do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais – campus São João Evangelista	Vilma Márcia Gonçalves Oliveira	2019	Pós-graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Movimento das ocupações escolares: “o fazer político dos jovens secundaristas” no município de Francisco Beltrão-PR	Franciele Maria David	2019	Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão	BDTD DISSERTAÇÃO
As condicionalidades do Banco Interamericano de desenvolvimento e as políticas de educação profissional no Brasil	Terezinha dos Anjos Abrantes	2019	Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	BDTD DISSERTAÇÃO
Reforma gerencial e seus impactos no currículo mínimo da educação básica: uma análise da gestão curricular na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro	Igor Andrade da Costa	2019	Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Trabalho docente na reforma do ensino médio Amapaense (2016-2019)	Maria de Barros da Trindade	2020	Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá	CAPES DISSERTAÇÃO
Ensino Médio: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão	David Breno Barros Cardozo	2020	Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão	CAPES DISSERTAÇÃO

A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio	Glasielle Lopes de Carvalho	2020	Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Perspectiva do estudante do Curso Técnico em Agropecuário do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí quanto a importância e eficácia do programa de Residência Estudantil para sua formação	Luci Rodrigues da Silva	2020	Pós-graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão	Níliá Feitosa de Alencar	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Maranhão	BDTD DISSERTAÇÃO
Ensino médio: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão.	David Breno Barros	2020	Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão	BDTD DISSERTAÇÃO
A reforma do ensino médio: estudo crítico da lei nº 13.415/2017	Janiara de Lima Medeiros	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense	BDTD DISSERTAÇÃO
Protagonismo juvenil na Escola Cidadã Integral: da concepção às vivências	Rosymere Pereira	2020	Mestrado profissional de Sociologia, da Universidade Federal de Campina Grande Brasil	BDTD DISSERTAÇÃO
As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)	Cecília Carmanini de Mello	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Viçosa	BDTD DISSERTAÇÃO
A política curricular dos multiletramentos para o ensino médio : disputas em torno da formação (1990 – 2019)	Laurina Tavares de Farias Lima	2020	Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso	BDTD DISSERTAÇÃO
Políticas de educação em tempo integral no ensino médio público: análise georreferenciada do estado de São Paulo	Marcelo Costa da Silva	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual Paulista	BDTD DISSERTAÇÃO
O Grupo Globo e a formação do trabalhador de novo tipo: atuação da Fundação Roberto Marinho na difusão da Pedagogia da Hegemonia (1977-2000)	Amanda Rodrigues	2020	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?	Alex Kossak	2020	Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
O ensino de ciências/química no contexto da base nacional comum curricular e da reforma do ensino médio	Steffany Temóteo Martins	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD DISSERTAÇÃO

A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (Lei 13.415/2017) : desdobramento na Rede Estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	Josefa Uérica de Araujo Nogueira	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Pernambuco	BDTD DISSERTAÇÃO
A tramitação da Medida Provisória 746/2016: uma análise do processo legislativo da Reforma do Ensino Médio de 2017	Glauco Henrique Clemente Batista	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Uberlândia	BDTD DISSERTAÇÃO
A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção	Ernani Oliveira Martins Roriz	2020	Pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás	BDTD DISSERTAÇÃO
A Reforma Curricular do Ensino Médio no Brasil: Uma Análise na Perspectiva da Educação como Direito e em Direitos Humanos.	Fabiola Xavier Vieira Garcia	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO
Os sentidos do neoliberalismo na reforma do ensino médio: dualidade e fragmentação	Alexsander Machado	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	CAPES DISSERTAÇÃO
Tessitura da base nacional comum curricular (BNCC): desafios e implicações para o currículo do ensino médio	Marisa Musa Hasan Hamid	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Rio Grande	CAPES DISSERTAÇÃO
A reforma do ensino médio: do projeto de lei nº 6.840/2013 à lei nº 13.415/17	Alana Lemos Bueno	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	CAPES DISSERTAÇÃO
As intencionalidades da educação integral na reforma do ensino médio: contradições, limites e resistências.	Edmeia Maria de Lima	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual de Londrina	CAPES DISSERTAÇÃO
As ocupações estudantis secundaristas no Brasil e no Espírito Santo (2015-2017): processo de enfrentamento a imposição da reforma do ensino médio e da EC 95 do governo de Michel Temer	Fernando de Oliveira Leal	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Espírito Santo	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO
A base nacional comum curricular do ensino médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 – 2018)	Lauro Rafael Cruz	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	CAPES DISSERTAÇÃO
Diretrizes para o ensino médio integrado do/no instituto federal catarinense: o percurso de construção e	Tamiris Possamai	2021	Pós-graduação em educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	CAPES DISSERTAÇÃO

implementação, as potencialidades e os desafios				
Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores	Tatiane Aparecida Martini	2021	Pós-graduação em educação, do Instituto Federal de educação, Ciência e tecnologia Catarinense	CAPES DISSERTAÇÃO
A célere tramitação da reforma do ensino médio de 2017 e a oposição parlamentar (PT, PCdoB, PSOL): resistência, antes, à forma do que ao conteúdo	Andre Luiz Borduchi	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho	CAPES DISSERTAÇÃO
Reforma do ensino médio, projeto pedagógico da confederação nacional da indústria e a crise do mundo do trabalho brasileiro: delineamentos para a formação de estudantes da classe trabalhadora	Guilherme Antunes Leite	2021	Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO
A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento	Antonio Perci Bueno de Moraes	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual Paulista	BDTD DISSERTAÇÃO
Escola cidadã integral técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma escola localizada no brejo paraibano	Thamyres Ribeiro da Silva	2021	Pós-Graduação em educação, da Universidade Federal da Paraíba	BDTD DISSERTAÇÃO
A política de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde - na perspectiva de estudantes beneficiados	Aline da Silva Moureira	2021	Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
A reforma do ensino médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais	Daniel Marques dos Santos	2021	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD DISSERTAÇÃO
Reforma do novo ensino médio: parcerias público-privadas na oferta da educação técnica e profissional.	Marcos Luiz de Franca	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Rio Grande	CAPES DISSERTAÇÃO
A construção da ideia de juventude no contexto da reforma do ensino médio: o programa de ensino médio integral em tempo integral (emiti) no estado de Santa Catarina	Tiffany Demogalski	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	CAPES DISSERTAÇÃO
A reforma do ensino médio no contexto do	Isis Azevedo Da Silva Carvalho	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Rio Grande	CAPES DISSERTAÇÃO

Plano Nacional de Educação (PNE)				
O "professor do século XXI": seus principais determinantes e sua caracterização em face do novo ensino médio (2016-2022)	Gabriel Felipe Sanchez Otalora	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Santa Catarina	CAPES DISSERTAÇÃO
A contrarreforma atual do ensino médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro	Barbara Bueno de Castro Silva	2022	Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	BDTD DISSERTAÇÃO
A geografia na relação trabalho e educação: (contra)tendências para o ensino médio	Rafael Ghidini	2022	Pós-graduação em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão	BDTD DISSERTAÇÃO
A reforma do ensino médio e suas possíveis consequências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de educação profissional e tecnológica	Camila Silva Pinho	2022	Pós-graduação em educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD DISSERTAÇÃO
O novo ensino médio: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo	Amanda Campos Maia	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Goiás	BDTD DISSERTAÇÃO
A recontextualização da reforma do Ensino Médio no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande	Carlos Fernandes Junior	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Rio Grande.	CAPES DISSERTAÇÃO
Novo Ensino Médio e educação física: um estudo sobre a lei 13.415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso.	Alex Frisselli de Oliveira	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões	CAPES DISSERTAÇÃO
A adolescência em pauta na construção de políticas educacionais: a reforma do "novo" ensino médio'	Heitor Augusto Maldonado Soares	2023	Pós-graduação em Ensino de Ciências e matemática, da Universidade Federal de São Paulo.	BDTD/CAPES DISSERTAÇÃO
A atuação dos conselhos estaduais de educação da região sul na regulação da reforma do ensino médio: análise na perspectiva da gestão democrática dos sistemas de ensino	Cleverson Jose dos Santos	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	CAPES DISSERTAÇÃO
A reforma do ensino médio: um olhar para o documentos que orientam a área de ciências da natureza e suas tecnologias e as aproximações com a educação CTS	Jeanine de Mello Neckel	2023	Pós-graduação no Ensino de Ciências, da Universidade Federal da Fronteira Sul.	CAPES DISSERTAÇÃO
Valorização dos funcionários de escola:	Adilina Menezes	2023		

trabalhadores de apoio técnico-operacional na rede de educação básica estadual na cidade de Dourados-MS				
O Currículo da Cidade – Educação Infantil e a formação dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: divergências e convergências	Luana Lodi Lima	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Nove de julho	CAPES DISSERTAÇÃO
A compreensão que os egressos do curso técnico em química da ETEC de Mairinque possuem da relação entre formação escolar e o trabalho'	Talita Alessandra Camargo Benassi	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Nove de Julho.	CAPES DISSERTAÇÃO
A percepção dos professores sobre o processo de implementação dos currículos de referência no Instituto Federal de São Paulo/campus Suzano	Layla Crist Lima	2023	Pós-graduação em educação. Da Universidade Nove de Julho	CAPES DISSERTAÇÃO
'Uma “nova” educação para um “novo” trabalhador: entendendo as relações entre a crise estrutural do capital e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)'	Luiza Soares Lopes	2023	Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais	CAPES DISSERTAÇÃO
Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do ensino médio numa perspectiva histórico-dialética	Ethyenne Goulart Oliveira	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade do Oeste Paulista	BDTD DISSERTAÇÃO
Política e gestão curricular do ensino médio no contexto da reforma educacional pós-2016: repercussões ao direito à educação do Tocantins e Lagoa da Confusão	Wanessa Cardoso Gomes Muniz	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Tocantins	BDTD DISSERTAÇÃO
“Novo” Ensino Médio e trabalho pedagógico na rede estadual do Rio Grande do Sul: impactos na formação da força de trabalho no Brasil	Anthony Scapin Eichner	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Santa Maria	BDTD DISSERTAÇÃO
Representações sociais sobre o ensino de língua espanhola no município fronteiro de Murtinho/ms.	Irene Auxiliadora Alvarez Gimenes	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD DISSERTAÇÃO
A concepção de sociologia nas reformas do ensino médio: das Orientações Curriculares	Angelo Antonio Puzipe Papim	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual Paulista.	BDTD DISSERTAÇÃO

Nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018				
A política da SEED PR de implantação das escolas cívico- militares: estudos sobre escolas da região norte do paran�	Bruno Augusto Marques Florentino	2023	P�s-gradua�o em Sociologia, da Universidade Estadual de Londrina	BDTD DISSERTA�O

Levantamento geral de Teses encontradas no Catálogo da Capes e na BDTD com os descritores: Políticas educacionais e reforma do ensino médio, 2017-2023.				
Título	Autor/a	Ano	Programa/Instituição	Banco/Clas.
As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	Valdirene Alves de Oliveira	2017	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Goiás	BDTD/CAPES TESE
Escolas ocupadas no paran�: juventudes na resist�ncia pol�tica � reforma do ensino m�dio (medida provis�ria 746/2016)	Allan Andrei Steimbach	2018	P�s-gradua�o em educa�o, da Universidade Federal do Paran�	BDTD TESE
O instituto federal do Tocantins e a forma�o de professores: caminhos, contradi�es e possibilidades	Denise Lima de Oliveira	2019	P�s-gradua�o em Educa�o, da Universidade federal de Goi�s	CAPES TESE
Base nacional comum curricular do ensino m�dio: curr�culo, poder e resist�ncia	Fabricio Augusto Gomes	2019	Programa de P�s-gradua�o em Educa�o, Pontif�cia Universidade Cat�lica de Goi�s	BDTD TESE
Reforma do ensino m�dio pela lei 13.415/2017: instru�o permitida/educa�o negada	Jose Luis de Oliveira	2020	P�s-gradua�o em educa�o, da Pontif�cia Universidade Cat�lica do Paran�	CAPES TESE
O Procampo e o direito � universidade: uma an�lise das licenciaturas em educa�o do campo na regi�o sul do brasil	Ehrick Eduardo Martins Melzer	2020	P�s-gradua�o em educa�o, da Universidade Federal do Paran�	CAPES TESE
Efeitos dos dispositivos de avalia�o, presta�o de contas e responsabiliza�o (accountability) sobre escolas p�blicas de ensino m�dio: um estudo da rede estadual de Pernambuco	Camila Regina Rostirola	2020	P�s-gradua�o em educa�o, da Universidade Federal do Paran�	CAPES TESE
A que serve o Sinaes? Uma avalia�o da pol�tica nacional de avalia�o da educa�o superior	Rafael dos Santos Pereira	2020	P�s-gradua�o em educa�o, da Universidade Federal do Paran�	CAPES TESE
A realiza�o do direito � educa�o para haitianos: um estudo das condi�es em que ele se efetiva em um munic�pio Paranaense	Cesar Augusto Ibanez	2020	P�s-gradua�o em educa�o, da Universidade Federal do Paran�	CAPES TESE
A rela�o de for�as entre a UNESCO e o Movimento Estudantil e sua materializa�o na reforma do Ensino M�dio atrav�s da lei n� 13.415/2017	Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin	2020	P�s-gradua�o em educa�o, da Universidade Estadual de Ponta Grossa	CAPES TESE
A Forma�o Docente para a Educa�o Profissional e Tecnol�gica em Tempos de Dualidade Ampliada	Teixeira Boanafina Anderson	2020	Programa de P�s-Gradua�o em Educa�o, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD TESE

Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola	Luciano Marques da Silva	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD TESE
A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos	Susana Scheid Scherer	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Pelotas	BDTD TESE
A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Gilberto Nogara Junior	2020	Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD TESE
Educação Física no ensino médio: a mediação dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência	Marcos Jerônimo Dias Júnior	2020	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Goiás	BDTD TESE
A produção discursiva do ensino médio brasileiro (2009-2019): reformas, orientações e intenções	Aline Rabelo Marques	2020	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD TESE
A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores	Angelica de Cassia Gomes Marcelino	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal da Paraíba	CAPES TESE
Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022)	Rafael de Brito Vianna	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul	CAPES TESE
Por um diálogo latino-americano: Serviço Social na educação brasileira e argentina	Andréa Simoni Manarin Tunin	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD TESE
Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a educação básica	Patrícia de Faria Ferreira	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Pelotas	BDTD TESE
O programa de fomento às escolas de ensino médio em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local	Camila Raquel Benevenuto de Andrade	2021	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD TESE
Nova reforma do ensino médio (lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba	Fernanda de Paula Gómes	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal da Paraíba	BDTD/CAPES TESE
Análise discursiva sobre a reforma do ensino médio em notícias	Nathalia da Silva de Oliveira Peixoto	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal Fluminense	CAPES TESE

digitais: informação para desinformação?				
As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação	Adriana Martins de Oliveira	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	CAPES TESE
A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado	Camila Grassi Mendes de Faria	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	BDTD/CAPES TESE
As políticas de inclusão da rede municipal de ensino de Santo André (1989-2016): um estudo com base nas palavras-chave de Raymond Williams	Amanda Souza Batista do Nascimento	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Nove de Julho	CAPES TESE
Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista	Fabio Cavalcanti	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Nove de Julho	CAPES TESE
“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais	Roseane de Abreu Farias	2022	Pós-graduação em Políticas Públicas e formação humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD TESE
Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações	Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida	2022	Pós-graduação em educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD TESE
Os entraves na reforma do ensino médio à luz da proposta filosófico-educacional em Nietzsche	Renê da Silva Barbosa	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Metodista de São Paulo	BDTD TESE
O eclipse da educação: a reforma do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP	Ellen Braune Reis Silva	2022	Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp)	BDTD TESE
A lei N.º 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos institutos federais	Alessandro Eziqiel da Paixão	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Paraná	BDTD/CAPES TESE
Uma política, várias camadas. Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil	Jose Mauricio Avilla Carvalho	2023	Pós-graduação em educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	CAPES TESE
Eu vejo o presente repetir o passado e comprometer o futuro: o movimento das redes estaduais de ensino a	Nayara Ferreira Costa	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Amazonas	CAPES TESE

partir da Lei n.º 13.415/2017				
A política da contra-reforma do ensino médio: da construção à consolidação (2013-2017)	Flávio Bezerra Souza	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual de Campinas	BDTD TESE
A construção da Lei nº 13.415/2017 sob a influência de frações da burguesia: as facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a partir do final da década de 1990	Juliana Bicalho de Carvalho Barrios	2023	Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa História e Política Educacionais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	BDTD TESE
Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)	Catarina Cerqueira de Freitas Santos	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal da Bahia	BDTD TESE
A reforma do ensino médio na rede pública estadual de educação da Bahia: uma análise a partir da arena política	Micaela Balsamo Mello	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal da Bahia	BDTD TESE
O empreendedorismo nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro: uma nova saída para a crise do capital?	Ramon Mendes da Costa Magalhães	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD TESE
Vontade política, razão comunicativa e educação: análise sobre o sentido político-educacional da reforma do ensino médio - Lei 13.415/17	Sandra Olades Martins	2023	Pós-graduação em educação, da Universidade Federal de São Carlos	BDTD TESE