

## ARTIGOS

Marlene Terei Koldehoff Lauermann<sup>1</sup>

Carina Copatti<sup>II</sup>

### O Novo Ensino Médio e suas relações com a BNCC: (im)possibilidades para uma formação na perspectiva cidadã

The New High School and its relations with the BNCC:  
(im)possibilities for training from a citizen perspective

#### RESUMO:

Apresenta-se uma reflexão acerca da Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB de 1996, e, por conseguinte, a BNCC, organizada de acordo com estas alterações. O objetivo é discutir as possibilidades e implicações que esta Reforma propõe para a formação humana e compreender a perspectiva de cidadania que é colocada em ação pelos currículos escolares diante da homologação da BNCC. O problema norteador consiste em investigar a seguinte questão: Em que medida a proposta do Novo Ensino Médio, articulada à BNCC, potencializa e/ou fragiliza uma formação na perspectiva cidadã? O estudo é de natureza qualitativa, fundamentado no método hermenêutico dialógico e guiado pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, amparado na Análise Textual Discursiva (ATD). Evidenciou-se que existe uma dualidade em relação à concepção de educação: a perspectiva voltada para a formação humanística e cidadã e, por outro lado, para atender os desígnios neoliberais, que traz uma tendência voltada a atender a preparação para o mercado de trabalho, na contramão da cidadania.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Perspectiva Cidadã

#### ABSTRACT:

This is a reflection on the High School Reform proposed by Provisional Measure 746/2016, transformed into Law 13,415/2017, which amended the 1996 LDB [National Educational Bases and Guidelines Law] and, consequently, the BNCC [Common National Curriculum Base], organized in accordance with these changes. The aim is to discuss the possibilities and implications that this Reform proposes for human education and to understand the perspective of citizenship that is put into action by school curricula in the face of the approval of the BNCC. The guiding problem is to investigate the following question: To what extent does the New High School proposal, linked to the BNCC, enhance and/or weaken education from a citizenship perspective? The study is qualitative in nature, based on the dialogical hermeneutic method and guided by bibliographical and documentary research procedures, supported by Textual Discourse Analysis (TDA). It emerged that there is a duality in relation to the concept of education: the perspective aimed at humanistic and citizen education and, on the other hand, to meet the neoliberal designs, which brings a trend aimed at preparing for the labor market, contrary to citizenship.

**Keywords:** High School reform; Common National Curriculum Base; Citizen perspective

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Servidora Pública Federal, Instituto Federal Catarinense, Concórdia, SC, Brasil.

marlene.koldehoff@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0008-7683-8738>

<sup>II</sup> Pós-doutora em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Professora, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

carina.copatti@ufes.br,  <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

## INTRODUÇÃO

No contexto das políticas educacionais brasileiras, especialmente com a Reforma do Ensino Médio, figura um cenário de disputas em torno da formação de estudantes que estejam preparados a atender as demandas do mercado de trabalho. Diante da aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB de 1996, observa-se a implementação de uma reforma curricular que se articula com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, enquanto política curricular nacional, possui uma relevância significativa na concretização de um modelo de educação voltado à formação pragmática, que atenda de modo mais direto os anseios do sistema capitalista, pois, prescreve o que os alunos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica: projeto de vida, protagonismo, habilidades socioemocionais para lidar com um mundo incerto.

A BNCC é um documento com caráter normativo que estabelece, além dos conteúdos considerados basilares a todos os estudantes, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que, de acordo com o documento, visam uma formação integral. Entretanto, desde sua implementação tem servido em grande medida para padronizar os currículos escolares, via diretrizes e referenciais estaduais e municipais, e, ainda, efetivar processos avaliativos em larga escala que resultam na com-

paração entre unidades escolares e na culpabilização de docentes e gestores escolares, quando ocorre insucesso nas avaliações dos estudantes. Dessa forma, os debates giram em torno do currículo escolar, da qualidade da educação disponibilizada às crianças e aos jovens e, ainda, pela discussão sobre as finalidades e dos objetivos da educação escolar, a qual, no contexto do ensino médio, principalmente, tem ganhado uma nova configuração à medida em que são reduzidas horas de disciplinas gerais e são introduzidas novas propostas como os itinerários formativos, projeto de vida e estudo orientado, retirando do currículo conteúdos considerados importantes para a formação integral dos estudantes.

Convém destacar que historicamente, o Ensino Médio, é a etapa da Educação Básica que sempre teve o maior índice de abandono, evasão, distorção idade-série, fato que pode ter relação com a tardia democratização da educação pública no Brasil, assim como o tardio reconhecimento da Educação Básica como direito público subjetivo. Também reflete um contexto de desvalorização da educação e da ciência e um conjunto de desigualdades sociais que, nessa faixa etária, trazem à tona a necessidade de abandonar os estudos e atuar no mercado de trabalho.

Simões e Andreis (2019, p. 216), ao realizar uma pesquisa com alunos do Ensino Médio noturno, consideram que diferentes são os motivos

que levam jovens a frequentarem esta forma de oferta educacional, dentre os quais destacam, com base em Oliveira (2004), Krawczyk (2011), os seguintes aspectos:

- i) a inserção prematura no mundo do trabalho assalariado; ii) a necessidade de construir certa independência financeira em relação à família; iii) a existência de trajetórias de escolarização interrompidas por algum motivo pessoal (gravidez, doença na família, casamento, entre outros; iv) sucessivas reprovações e/ou a idade acima da média; v) a existência de um clima escolar mais atraente para os jovens, considerado mais descontraído e menos rígido, mais adulto, entre outros.

Diante da crise econômica e social que se instalou no país, agravada pela pandemia da Covid 19, muitos estudantes em faixa etária ideal para cursar o Ensino Médio (15 a 17 anos), passaram a trabalhar no contraturno para ajudar no sustento da família. Assim, as dificuldades em manter-se na escola se tornaram evidentes, tornando necessário que sejam criadas/ampliadas políticas de Estado<sup>1</sup> que assegurem aos jovens o acesso, a permanência e uma trajetória de formação intencional, para que possam, de fato, concluir o Ensino Médio e prosseguir nos estudos, reconhecendo-se como cidadãos de direitos.

Frente às reflexões apresentadas, o objetivo geral deste artigo é discutir as possibilidades e

implicações que a Reforma do Ensino Médio propõe para a formação humana e compreender a perspectiva de cidadania que é colocada em ação pelos currículos escolares diante da homologação da BNCC no que se refere à etapa do Ensino Médio. Para atingir este propósito, propõe-se uma análise do contexto da Reforma do Ensino Médio, também denominada como Novo Ensino Médio (NEM), e da construção da BNCC em seus aspectos gerais e àqueles relacionados à etapa do Ensino Médio. Procurando cumprir com o objetivo proposto, não hesitamos em questionar: em que medida a proposta do Novo Ensino Médio, articulada à BNCC, potencializa e/ou fragiliza uma formação na perspectiva cidadã?

Compreendemos que as políticas educacionais, dentre elas a BNCC como política curricular, precisa contribuir para a formação cidadã dos estudantes para que estes possam ter uma visão ampla de mundo, a consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos críticos, participativos e criativos da sociedade. Ainda, consideramos que, para alcançar esses objetivos, precisam ser levados em consideração os conhecimentos culturais e históricos construídos ao longo do processo de humanização dos sujeitos e dos grupos em que estão inseridos. Desse modo, os currículos escolares são a expressão prática daquilo que se considera importante “transmitir” às futuras gerações e é assumido como uma das funções da escola. Assim, as

diversidades étnicas e culturais, bem como os diversos conhecimentos produzidos pelas sociedades precisam constituir parte do que é ensinado aos estudantes, contribuindo com a sua formação integral.

O estudo proposto é de natureza qualitativa, fundamentado no método Hermenêutico Dialógico e guiado pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, amparado na Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se caracteriza, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016), pela desmontagem dos textos ou processo de unitarização; estabelecimento de relações ou categorização; captação do novo emergente e auto-organização do processo.

A ATD ancora a construção de uma compreensão autoral, que é sustentado com a construção de um metatexto. Os autores-base, utilizados para a construção deste estudo, são pesquisadores que contribuem a pensar acerca das políticas educacionais e sobre a cidadania<sup>2</sup>, dentre os quais destacam-se: Motta e Frigotto (2017), Freire (2015), Santos (2011), Santomé (2013), Horn; Machado (2018), Silva (2018), Silva e Estormovski (2023), Fávero; Oliveira e Santos (2023), Copatti e Andreis (2020).

O estudo está dividido em partes, assim apresentadas: *“O contexto da Reforma do Ensino Médio”*, analisa as finalidades e objetivos da referida Reforma e sua articulação com a proposta da

BNCC, vinculados à perspectiva imposta pelo capitalismo no atual contexto neoliberal. A *“BNCC: tensões implícitas”*, aborda características presentes no documento e que interferem na formação dos sujeitos. *“A perspectiva de cidadania na BNCC diante da Reforma do Ensino Médio”*, reflete sobre o perfil dos sujeitos formados a partir dessa política curricular. *“O diálogo, o senso crítico e respeito às diversidades: possíveis caminhos que emergem como alternativas que vão além das diretrizes da BNCC e da Reforma do Ensino Médio”*, apresenta uma reflexão sobre categorias alternativas indispensáveis para uma educação emancipatória, diferentes daquelas prescritas na BNCC e/ou pelo Novo Ensino Médio. Por fim, o metatexto analítico intitulado *“Uma educação com um currículo emancipatório”*, apresenta reflexões diante da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, considerando o dualismo entre a educação pragmática/tecnicista prevista com a Reforma do Ensino Médio, e um modelo de educação na perspectiva cidadã, com uma proposta voltada para a cidadania e a emancipação humana.

## O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Constituição Federal (CF) aprovada em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, tornaram a edu-

cação um imperativo que estabelece que o ensino seja orientado pela busca incessante da igualdade de acesso, permanência e êxito, bem como pela implementação de políticas equitativas que propiciem a inclusão plena de todos os indivíduos no contexto escolar. Estes documentos consideram a educação enquanto direito subjetivo, a partir da laicidade, gratuidade e qualidade dos processos a ela atrelados. A CF, no artigo 205, afirma que a educação visa ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Esta tríplice função atribuída à educação se enraíza no conceito de apropriação da cultura, emancipação humana e leitura crítica do mundo, constituindo-se como condições indispensáveis que o estudante necessita desenvolver para cumprir o preceito constitucional. Entretanto, as políticas educacionais da atualidade, como no caso da BNCC, divergem dos paradigmas constitucionais pelo fato das forças hegemônicas enaltecem a perspectiva neoliberal, ou seja, reduzem o conceito amplo de educação a uma abordagem utilitária à economia (CARA, 2019).

A Carta Magna apresenta como princípios o respeito à liberdade de ensinar e de aprender, considerando, para tanto, diferentes visões de mundo, garantindo que todos tenham acesso a uma educação que assegure a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, inclusive

para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em idade própria. Entretanto, esses direitos mencionados na CF e retomados na LDB ainda não têm sido efetivamente garantidos a todos os estudantes, o que demanda por parte do Estado avançar em políticas sociais e garantir investimentos necessários para uma educação cuja perspectiva seja a emancipação dos sujeitos e sua atuação cidadã. Este caminho se distancia da proposta da BNCC, articulada de maneira direta a um modelo de educação neoliberal, pautada sob a agenda empresarial que estende seus tentáculos sobre a educação pública brasileira.

Diante dos índices históricos de abandono, reprovação e distorção idade-série, evidenciados principalmente na etapa do Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) previu, na meta três<sup>3</sup>, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. As estratégias desta meta previram a institucionalização de um programa nacional de renovação do Ensino Médio até o segundo ano de vigência do PNE, com proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, no ano de 2016, logo após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que culminou

no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, foi homologada a Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dispôs sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento. Essa lei alterou a LDB/96 e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 357):

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcanços no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

Uma das críticas mais recorrentes é o mo-

do como a Reforma do Ensino Médio foi conduzida, não tendo ampla participação de professores, alunos e outros profissionais da educação. Isso demonstra que decisões sobre educação desconsideraram a participação efetiva dos profissionais que atuam nas escolas públicas. Ademais, a Reforma objetivou a inserção dos jovens no mercado de trabalho por meio do fornecimento de uma educação utilitarista e pragmática, conforme pode ser verificado no Sumário Normativo da Medida Provisória n. 746/2016, em que destaca as motivações que desencadearam a Reforma do Ensino Médio:

[...] o descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino. Isso porque o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado, contando com 13 disciplinas, o que dificultaria a diversificação por parte dos sistemas de ensino.

“[...] resultados do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins, demonstrando uma redução na proficiência média em Português e Matemática de 1994 para cá.

“[...] a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho. Acrescenta que as mudanças demográficas, com o crescimento da população jovem, tornam urgente a necessidade de solucionar o problema do ensino médio, de forma a permitir o oferecimento de uma educação de boa qualidade a este contingente populacional.

A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Finalmente, a EM aduz que a proposta estaria baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (BRASIL, 2016).

Como pode ser observado, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio está relacionada aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a correção de disciplinas que não são adequadas ao mundo do trabalho. Isto posto, a referida Reforma é alinhada às recomendações de organismos internacionais como Banco Mundial e Unicef e nos quatro pilares da educação, previstos no relatório de Jacques Delors. De acordo com Motta e Frigotto (2017), esses organismos multinacionais internacionais são atuantes no papel de administrar a pobreza, e, desde os anos 1980, vêm sugerindo aos países mais pobres que adotem políticas públicas sociais alinhadas com as demandas do mercado do século XXI. Trata-se, portanto, de uma educação para atender demandas do mercado e não como caminho para a justiça social.

Concordamos com Motta e Frigotto (2017, p. 538), ao afirmar que os conhecimentos a partir da Reforma são articulados a fim de impulsionar a produtividade dos setores econômicos, e “[...] potencializar a competitividade nos mercados

local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.” Então, a formação humana é planejada com o intuito de formar força de trabalho com uma vaga noção de cidadania. Dessa forma, com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, passou a vigorar com alterações<sup>4</sup> em relação à carga horária anual, que passou de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de 5 anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, ou seja, esta ampliação deverá ser progressiva (BRASIL, 2017).

De acordo com a LDB/96, no artigo 35-A, (incluído pela Lei nº 13.415, de 2017), o Novo Ensino Médio se relaciona com a BNCC, a qual definirá direitos e objetivos de aprendizagem para a educação básica e, especificamente para o Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, considerará as seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. Ainda, os sistemas de ensino poderiam definir a parte diversificada dos currículos, a qual deveria convergir com o prescrito na

BNCC, articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Assim, o currículo do NEM foi dividido em duas etapas, sendo um destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos, dos quais cada estudante poderá fazer apenas um. Dentre as diversas críticas em relação a esse modelo de formulação curricular, está o “[...] enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum” (SILVA, 2018, p. 4). Os itinerários formativos, pela forma como estão apresentados, fragmentam ainda mais a formação dos estudantes, e são inviáveis do ponto de vista da democratização do ensino, pois acentuam as diferenças sociais e econômicas dos estudantes (HORN; MACHADO, 2018).

Conforme previsto no artigo 36 da LDB/96, alterado pela Lei nº 13.415, de 2017, os itinerários formativos serão oferecidos de acordo com a relevância local e a possibilidade de o sistema de ensino disponibilizá-los. A escolha, entretanto, não depende da vontade e do interesse do estudante, mas das ênfases oferecidas pelos sistemas de ensino, isto é, da decisão das secretarias de educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, conforme destacado por Horn e Machado (2018, p. 13):

Portanto, se na avaliação de um determinado sistema de ensino a ênfase não for relevante para a formação dos/as estudante, dado o contexto econômico local na qual a escola está inserida, não importa o interesse das pessoas, importa, sim, a mão de obra que o mercado necessita; importa, sim, racionalizar os gastos com educação pública; para os burocratas e mercenários da educação o fato de existirem mais de dois mil municípios (aproximadamente 50%) com apenas uma escola de Ensino Médio não tem importância alguma; eles sabem perfeitamente ou deveriam saber que não é possível ofertar mais de um itinerário formativo, portanto, excluindo a possibilidade de uma formação unitária e consistente para todos os jovens e adultos daquela comunidade.

O que tem sido observado, no atual contexto pós implementação do NEM, é que a flexibilização de escolha de itinerários tem ampliado as desigualdades, com escolas em regiões mais pobres oferecendo menos opções de itinerários (geralmente apenas um), comprometendo a formação plena dos jovens dessas localidades, logo, impactando na perspectiva de formação cidadã. Diante da organização curricular com ênfase em itinerários formativos, percebemos que esse modelo foi idealizado e “[...] serve muito mais ao sistema de ensino, seja do ponto de vista da gestão financeira, de recursos humanos ou em relação ao plano ideológico, do que aos interesses e anseios dos/as estudantes.” Trata-se, portanto, de uma

“[...] escolarização unívoca (unicista) de formação superficial, pragmática, antidemocrática e utilitária em atendimento aos interesses unicamente da lógica do mercado, do desenvolvimento do capitalismo, principalmente o financeiro” (HORN; MACHADO, 2018, p. 13). Isso quer dizer que a referida Reforma direciona o ensino para um conhecimento superficial e não articulado com a possibilidade de uma educação emancipadora e libertadora.

Silva e Estormovski (2023, p. 4), destacam que diante do Novo Ensino Médio, ocorre a mobilização articulada de noções como protagonismo juvenil, projetos de vida, educação integral, competências socioemocionais e empreendedorismo. Estes termos caracterizam novas nuances educacionais que estão relacionadas à neoliberalização que faz dos sujeitos um “capital humano”. Ademais, a nova concepção pedagógica, focada no individualismo, incentiva que o estudante “construa seu próprio percurso, defina seu projeto de vida, seja protagonista, busque seus diferenciais, seja sua própria marca, invista em seus conhecimentos, seja sua melhor versão.” O investimento em si mesmo e a autoavaliação estão relacionadas com um perfil profissional que precisa focar especialmente no seu próprio desempenho, na competitividade e na adaptabilidade para atender os interesses das empresas.

Ainda, a Lei 13.415/2017, destaca que para o cumprimento das exigências curriculares do

Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências mediante convênios com instituições privadas e por meio da educação a distância (EaD), com os seguintes critérios:

- I - demonstração prática;
- I - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

Dessa forma, é possível verificar que a lei supracitada abre espaço para que os sistemas de ensino possam reconhecer conhecimentos adquiridos na prática, fora do ambiente escolar, além de atividades técnicas oferecidas por outras instituições, inclusive estrangeiras, com a possibilidade da realização de convênios com instituições que oferecem ensino EaD para integralizar a carga horária. De acordo com Silva (2018, p. 5), esse processo abre espaço para firmar, cada vez mais, a mercantilização da Educação Básica, passando a compor não apenas a definição das “[...] finalidades e concepções que orientam os processos formativos es-

colares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.” Ou seja, a Reforma é moldada de acordo com os preceitos neoliberais que procuram enfatizar a diminuição do papel do Estado nas políticas sociais, a atuação de grupos ligados ao mercado na oferta de serviços e materiais didáticos para as escolas, assim como a privatização das escolas públicas.

Corti (2019), enfatiza que as reformas curriculares emergem como mecanismos primordiais para a implementação de mudanças na educação devido ao custo baixo em comparação com os problemas estruturais. Desse modo, servem como um meio de reduzir o investimento na educação, promover a privatização e funcionar como ferramentas de marketing político para acalmar as demandas da população por melhorias. Há, portanto, inúmeros desafios no sentido de revogar essa reforma e, sobretudo, efetivar propostas que sejam contributivas para a formação integral dos estudantes e contribuam para sua constituição enquanto cidadãos.

Simultaneamente à Reforma do Ensino Médio, ampliaram-se os debates para a construção da BNCC, esta que deriva da proposta de um currículo comum presente na CF, reafirmada na LDB e que começou a ser debatida em meados de 2014. Tal movimento culminou, posteriormente,

com uma versão final alinhada aos ideais de grupos privados, os quais atuaram de maneira bastante direta em sua formulação, o que ocorreu também, conforme Peroni, Caetano e Lima (2017), no contexto de construção da proposta do Novo Ensino Médio.

## BNCC: TENSÕES IMPLÍCITAS

A CF de 1988, no artigo 210, estabelece que serão “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). A LDB de 1996 reforça a necessidade de uma base comum em todo o território nacional, contudo, não lista todas as aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender para uma formação integral, evidenciando que os currículos devem contemplar as diversidades de cada lugar. Dessa forma, mudanças mais significativas ocorreram apenas no contexto mais recente, quando, diante de consensos, muitos dissensos e mudanças após três versões, em 2018 foi homologada a BNCC para o Ensino Médio, considerando, já na sua redação, a Reforma do Ensino Médio.

A BNCC, destaca, na sua apresentação, que a aprendizagem de qualidade é uma meta que o Brasil precisa alcançar, em especial para a etapa do Ensino Médio, onde os índices de aprendiza-

gem, repetência e abandono são bastante preocupantes, assim como a superação da fragmentação das políticas educacionais, considerando que a BNCC é uma peça central nessa direção (BRASIL, 2018). Logo, a BNCC inclui estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia de modo bastante simplificado, destacando o ensino da língua portuguesa e da matemática considerados os únicos obrigatórios<sup>5</sup> nos três anos do Ensino Médio.

Em relação às avaliações, a LDB, em seu artigo 35-A, parágrafo 6º, incluído pela Lei nº 13.415/2017, destaca que 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.” Com a aprovação da BNCC, a avaliação foi articulada com foco na abordagem por competências e nas avaliações internacionais, ou seja, a perspectiva qualitativa, definida tanto na CF quanto na LDB perdem espaço, ganhando centralidade um modelo de avaliação pautada na mensuração de resultados, padronização de processos e ranqueamento. Desse modo, centra-se em resultados quantificáveis, cuja perspectiva é uma formação pragmática, pautada na formação de força de trabalho para atender as demandas do capital, ou seja, na contramão da perspectiva cidadã.

Conforme Libâneo (2012), atualmente, é

oferecido aos pobres uma “escola sem conteúdo”, ou seja, uma escola que acaba reproduzindo ainda mais as desigualdades sociais. De acordo com o autor, não é possível haver justiça social sem um conhecimento de qualidade, tampouco cidadania, se os alunos não têm a oportunidade de aprender conteúdos emancipatórios que levam em consideração a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente. Nesse contexto, a perspectiva de educação emancipadora, nas últimas décadas, vem perdendo espaço para um modelo de educação que pretende atender interesses mercadológicos. As reformas educacionais, sob essa perspectiva, levam à disputa entre as escolas e à formação dos estudantes visando a competição e o ajustamento à lógica neoliberal, extremamente desigual e pautado na exploração da mão de obra dos trabalhadores. Sob essa estrutura, a formação cidadã constituiria caminho para questionar essa dinâmica, levando os sujeitos a compreenderem e atuarem com vistas a transformar essa realidade.

Nesse sentido, Freitas (2018, p. 31), destaca que o “[...] neoliberalismo vislumbra para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência.” Nessa lógica concorrencial, a escola pública também é inserida na lógica de mercado e os cidadãos são formados a partir de uma perspectiva de esforço e mérito

to que define também a posição social de cada um. Essa visão reducionista traz para a educação soluções que assemelham a escola a uma empresa, sob um caráter padronizador de conteúdos e um modelo de controle do que precisa ser ensinado e avaliado, como prescrito na BNCC.

Freitas (2018), defende que diante dessas mudanças, a educação é vista como um serviço que se adquire, afastando assim, a ideia de direito que deve ser prestado pelo Estado, justificando desse modo a privatização que também propicia um maior controle político aliado à padronização. A padronização de conteúdos previstos na BNCC, os testes em larga escala e a responsabilização verticalizada, possuem uma lógica. Assim, “[...] definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “*alinhamento*” (FREITAS, 2018, p. 78). Isso se evidencia no próprio documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), em que destaca que este documento servirá como referência nacional e normativa para a formulação dos currículos escolares, “das propostas pedagógicas, e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações”. As ações dizem respeito à formação de professores, à avaliação de conteúdo, à infraestrutura das escolas e ao desenvolvimento da educação em aspectos mais gerais. Portanto, o “*alinhamento*” referido na

BNCC, não é de fato, sinônimo de qualidade e de melhorias na educação.

Com a existência de metas a serem cumpridas, gestores e professores trabalham sob pressão porque se sentem pressionados e responsáveis pela tarefa de elevar o *ranking* dos testes, fato que muitas vezes leva os profissionais a recorrerem a consultorias e materiais oferecidos por empresas soluções pragmáticas para um problema que é muito mais complexo. Desse modo, Freitas (2018, p. 80), destaca que a BNCC, os testes aplicados por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a responsabilização dos professores e gestores pelo sucesso e fracasso dos alunos, são mecanismos implantados de cima para baixo, que caracterizam a possibilidade de privatização do setor público, inserindo dessa forma, as escolas públicas num “mercado educacional pleno”. Nesse sentido, Catini (2019), destaca que as fundações e institutos empresariais que atuam nas reformas educativas, seguem à risca os paradigmas neoliberais que procuram aproximar o trabalho docente dos modos de realização dos trabalhos de serviços precários, intermitentes e uberizados<sup>6</sup>. Ou seja, o trabalho educativo pode estar sob a ameaça da privatização, da falta de estabilidade, do aumento da supervisão para fornecer mais poder aos clientes, neste caso, pais e alunos.

Assim, sob a pressão de cumprir as etapas

previstas na BNCC, diante das habilidades e competências e a responsabilização na obtenção de êxito nas avaliações que determinam a qualidade da educação, o espaço para priorizar outros elementos importantes como o princípio constitucional que assenta que o ensino será ministrado com fundamento no respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e os conhecimentos voltados ao respeito pela diversidade de culturas, ficam deslegitimados. Á vista disso, Freitas (2018), assevera que “tais processos se constituem em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo.”

Desse modo, compreendemos que somente dominando as competências e habilidades elencadas na BNCC e enfatizados na proposta do Novo Ensino Médio, os estudantes não estarão preparados para enfrentar os desafios do século XXI, haja vista que os conhecimentos acumulados pela humanidade no decorrer do processo histórico, vêm sendo reduzidos e, muitas vezes, tornados opcionais ou, ainda, abordados de um modo voltado a cumprir as métricas impostas via avaliações externas.

Meia década após a homologação da BNCC, é possível afirmar que existe um estreitamento muito grande do conceito de direito à educação, pois este, foi reduzido ao direito à aprendizagem e

desenvolvimento individual do sujeito, enfatizados no NEM via projeto de vida e protagonismo juvenil, colocando em debate a finalidade da educação.

Reiteramos que a referida lei foi elaborada sob influência de grupos empresariais, desconsiderando atores envolvidos no cotidiano da escola, gestores escolares, docentes e estudantes, sendo baseada em interesses comerciais e na responsabilização, de forma verticalizada e autoritária, tirando dos estudantes o direito a uma educação de qualidade prevista na CF de 1988, na LDB de 1996 e mencionada como meta no PNE, em vigor até 2024.

Observamos, também, que com a BNCC, o investimento no gerenciamento das próprias emoções adquiriu grande relevância. De acordo com Silva e Estormovski (2023, p. 6), são usados termos de forma recorrentes como, “[...] extroversão, resiliência, empatia, abertura ao novo, engajamento, etc.” Ou seja, esta é uma gramática formativa que fundamenta a “economia moral”. O *neo* sujeito precisa absorver a ideia de empresariamento, incorporar alternativas de desempenho, de competição e de meritocracia, pois, estes são diferenciais que tornam a empresa próspera. Este conjunto de dispositivos alicerça os conhecimentos elencados na BNCC, sendo que a ênfase nos projetos de vida, a escolha dos itinerários formativos, como já mencionado, possuem interface com as competências

socioemocionais, equivocadamente apresentadas como necessárias para a formação integral.

Freitas (2018) destaca que os elaboradores dessa proposta possuem uma determinada visão de mundo que não coincide com a perspectiva de mundo e de sociedade dos profissionais da educação comprometidos com a emancipação humana e a justiça social. Por isso, defende que “há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018, p. 98). Esta Reforma Curricular submete massivamente os estudantes a um modelo de educação já experimentado em outros países, cuja aprendizagem é bastante duvidosa, com impactos negativos na vida pessoal e sucessivamente para a sociedade nos próximos anos.

Dessa forma, a partir da aprovação da BNCC e sua inserção na efetivação da Reforma do Ensino Médio, a educação emancipadora vem sendo substituída por um projeto de educação que visa a atender de modo direto a lógica neoliberal. Tal perspectiva, mesmo que apresente a ideia de formação cidadã, restringe tais possibilidades à medida que retira tempos, espaços e processos que visem, via participação ativa, consciente e problematizadora dos estudantes, a possibilidade de pensar a construção da cidadania, sua atuação ativa, atenta e transformadora na sociedade. Este tema é objeto de análise na próxima seção.

## A PERSPECTIVA DE CIDADANIA NA BNCC DIANTE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A cidadania é a condição humana de pertencer à sociedade e de gozar conscientemente de um conjunto de direitos e deveres contextualmente estabelecidos, relativos a uma determinada época (PINSKY; PINSKY, 2005). No entanto, “cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” (SANTOS, 2011, p. 82). A cidadania assegurada em lei, não é o suficiente para que todos tenham garantido esse direito, o qual precisa ser respeitado acima de qualquer circunstância, dentre eles, o direito a uma educação de qualidade.

Ao encontro dessas questões, Copatti e Andreis (2020, p. 87) destacam que a “[...] cidadania é um processo vivo, dinâmico, e somente avança na medida em que se põe em visibilidade os distintos sujeitos que compõem a sociedade, muitos deles à margem, invisibilizados, considerados cidadãos apenas sob o aspecto de votantes.” Com efeito, compete ao Estado a criação de políticas públicas que assegurem a promoção e a efetivação da cidadania, ou seja, esta precisa ser posta como pano de fundo nas políticas educacionais e possuir

espaço nos debates, fortalecendo, assim, a democracia. Conforme asseveram as autoras:

Diante de um contexto em que a educação em seu caráter público tem sido ameaçada no Brasil, tem-se no debate sobre cidadania a possibilidade de alimentar e fortalecer a democracia. No contexto das políticas públicas de educação, a cidadania precisa ter espaço no debate tanto no que concerne aos documentos norteadores, quanto reverberar efetivamente nas propostas dos livros didáticos e na educação pública que se propõe nas instituições escolares (COPATTI, ANDREIS, 2020, p. 87).

A democracia tem ligação direta com a cidadania, e a escola é vista como o lugar que prepara para o exercício consciente desse direito. A escola assume um papel essencial na emancipação dos sujeitos por meio dos conhecimentos que são abordados em sala de aula, que precisam visar o seu desenvolvimento em distintos aspectos. Diante disso, é preciso oferecer conhecimentos emancipatórios que convirjam com a finalidade de uma educação humanizadora e emancipatória, defendida também pelo educador Paulo Freire (2013), ao afirmar que a educação não pode ser um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O autor argumenta que uma educação verdadeiramente transformadora deve ser dialógica, permitindo que tanto educadores quanto educandos se tornem sujeitos críticos no processo educativo, questio-

nando e transformando a realidade ao seu redor. Segundo o autor, a adaptação restringe as possibilidades de ação perante os problemas do mundo, ou seja, a educação precisa, sobretudo, estimular a autonomia e a consciência crítica para transformar realidades.

Entretanto, no tecido da vida social, a materialização da garantia a uma educação de qualidade, na perspectiva cidadã, se constitui em um grande desafio. Atualmente o cenário educacional brasileiro é marcado por altos índices de abandono escolar, especialmente no Ensino Médio, que concentra também um grande número de reprovações, distorção idade-série, conforme já mencionado. Nesse sentido, Catini (2019), ao refletir sobre a questão do destino dos jovens que abandonam a escola, considera duas vias distintas: a juventude de baixa renda atingida pelo genocídio, aumento significativo da população carcerária ou em subempregos.

Além disso, é incutida a falsa ideia de modernização de políticas, como no caso da BNCC, que propõe uma formação integral, mas é concebida dentro das ideias neoliberais que enfatizam a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã.

Na BNCC, é possível identificar um conjunto de conteúdos que podem ser abordados sob um viés crítico-reflexivo. No entanto, pela forma como foi produzida e implementada, sem debates am-

plos nos contextos escolares e sem uma formação continuada dos professores para compreender a estrutura deste documento, tornou-se um desafio manter a autonomia e a autoria docente e um processo educativo amplo, no qual a formação humana integral fosse garantida.

Sendo assim, se esse documento é tomado como base e como articulador dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, a perspectiva adotada, via cobrança por códigos alfanuméricos combinando habilidades e competências, não contribui para um pensar mais complexo, para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Ou seja, sua proposta não se centra nos conteúdos objetivando por meio deles construir conhecimentos que visem superar desigualdades sociais e atender as diversidades. Nesse sentido, reforça desigualdades ao oferecer um conjunto de conteúdos a serem cobrados de modo padronizado, posteriormente, a partir de avaliações externas, processos que não consideram as diferenças sociais e culturais dos indivíduos e grupos. Portanto, é preciso considerar que o ponto de partida de cada um ocorre dentro de um contexto diferente, por isso, reconhecer os sujeitos, suas culturas, vivências e saberes já construídos constitui-se caminho para a construção de conhecimentos de modo significativo.

Fávero, Centenaro e Bukowski, (2021, p. 1.698) asseveram que a BNCC como política curri-

cular “[...] reedita modelos centralizadores, prescritivos e técnicos, com poucas possibilidades reais de um currículo crítico, emancipatório, culturalmente contextualizado e recriado cotidianamente pelos sujeitos da escola.” A racionalidade instrumental parte do pressuposto de que as instituições escolares devem cumprir o que está prescrito na BNCC, ignorando o currículo em ação e a distância que existe entre ambos, fato que acaba refletindo na formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, Freitas (2018), destaca que políticas curriculares como a BNCC, além de contribuir na segregação da educação e destruição da escola pública, controlam todos os processos educativos, assumindo um estilo empresarial que permite o controle de gestão.

[...] somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências. (FREITAS, 2018, p. 104).

De acordo com o autor, estas características podem ser relacionadas ao “tecnicismo” que teve início nos anos 1980, o qual neutralizou a cientificidade e focou especialmente na produtividade e na eficiência, definindo o que os professores

deveriam ensinar para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Embora reformulado, apresenta-se com base em aspectos de “neotecnicismo”, pelo fato de possuir uma nova base tecnológica, assim como, novas formas de interatividade, sem abandonar os velhos preceitos de ensino e aprendizagem; ou seja, focado no preparo de mão de obra para um mercado competitivo em que para alguns há oportunidades, enquanto outros (principalmente aqueles cuja realidade socioeconômica é mais fragilizada) são formados para um mercado incerto, geralmente inseridos em postos de trabalho mal remunerados.

O ensino voltado ao tecnicismo, implica abster os estudantes de conhecimentos fundantes para uma formação crítica e para tomada de decisão contra o sistema injusto que limita e destrói o pensar complexo. As atuais políticas educacionais, incluindo a Reforma do Ensino Médio, assim como a BNCC, são articuladas de acordo com as necessidades do sistema capitalista que, diante da competitividade, necessita de força de trabalho e de desenvolvimento que atendam às suas expectativas. Dessa forma, é colocada numa posição defensiva a finalidade da educação, que é a emancipação humana e a libertação dos sujeitos, para que estes possam usufruir de uma vida mais consciente, digna e justa.

Assim como Motta e Frigotto (2017), entendemos que a referida Reforma nega aos mais

pobres o conhecimento necessário para um pensar mais complexo, a autonomia de pensamento e para lutarem por seus direitos. A formação, na perspectiva cidadã, fica comprometida e, por conseguinte, o ciclo de reprodução das injustiças tende a ser reforçado. Consideramos que negar às pessoas um conhecimento libertador, capaz de transformar as injustiças, é antiético e antidemocrático.

Formar sujeitos com um conhecimento unilateral e parcial, ou seja, somente focado em competências e habilidades voltadas a necessidades do mercado de trabalho, e não contemplar o desenvolvimento de finalidades gerais para o convívio em sociedade, é seguir a ordem de poder, reprodução do *status quo* e, por fim, fortalecimento do capital. Frente a isso, a prática educativa precisa voltar-se para uma *práxis* revolucionária, ou seja, precisa estar alinhada com a transformação social. Desse modo, compreendemos que, para desenvolver uma visão ampla do mundo, os currículos precisam ser fundamentados em conhecimentos construídos ao longo do processo histórico pela humanidade, como os conhecimentos culturais, científicos, técnicos, filosóficos e artísticos, devidamente reconhecidos, referenciados, fundamentados e qualificados, construindo sentidos entre o conhecimento já produzido e as possibilidades e potencialidades de avanços na realidade atual. Assim, a aprendizagem por competências prevista na BNCC e seus desdobramentos em habilida-

des a serem “aplicadas” e cobradas via avaliações padronizadas, não é suficiente para a formação de sujeitos que possuem uma visão mais complexa de organização de sociedade e de mundo.

O compromisso com a educação de qualidade, nos leva a pensar numa concepção de educação sob outro ponto de vista, que permite formar pessoas mais humanizadas, responsáveis, participativas e com consciência crítica para mudar a realidade injusta, constituída ao longo do processo de colonização e escravização ocorridos no Brasil. E, também, um currículo que permita transformar as distorções sociais evidenciadas e que são perpetuadas na reforma empresarial da educação. Ou seja, uma outra dinâmica educacional baseada em um currículo que tenha como centro o ser humano constituído em todas as dimensões, que proporcione a igualdade de condições para todos, contemplando entre outros, o diálogo, o senso crítico e respeito às diversidades como alternativas viáveis, indo além das diretrizes da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Em síntese, a cidadania, certamente se aprende, mas para que isso ocorra, precisam ser oferecidas condições para que os sujeitos possam se apropriar de conhecimentos emancipatórios, assim como a liberdade e a democracia, que não se constituem como uma dádiva, mas como conquistas sociais, cuja manutenção requer permanente vigilância, haja vista que há contínuas amea-

ças na sociedade que demandam que avancemos na compreensão das relações sociais, das disputas ideológicas, políticas, econômicas, dentre outras. Portanto, a cidadania não é imutável nem garantida por si só, está sujeita a retrocessos ou a avanços, dependendo das políticas que são implementadas no país e do modo como os sujeitos atuam em sociedade no sentido de manter, ampliar e fortalecer sua atuação cidadã.

## O DIÁLOGO, O SENSO CRÍTICO E O RESPEITO ÀS DIVERSIDADES: POSSÍVEIS CAMINHOS QUE EMERGEM COMO ALTERNATIVAS QUE VÃO ALÉM DAS DIRETRIZES DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Freire (2015), defende que o diálogo é condição essencial da tarefa dos educadores, os quais não podem jamais influir ou impor, pois todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando, que externa suas angústias, anseios e visão do mundo por meio de um diálogo vivo e aberto. De acordo com o autor, o ato de educar consiste na dinamicidade de dialogar, partindo sempre da realidade e da linguagem do edu-

cando, da conexão com seu entorno, sobre os seus desafios, problemas e sua visão de mundo. Ou seja, a construção de saberes e conhecimentos se realiza através do exercício livre do diálogo, onde as palavras muitas vezes têm vida porque dizem respeito à sua exclusão, ao seu preconceito, à sua dor e à sua fome. Desse modo, ao refletir criticamente sobre esses problemas é possível criar mecanismos para agir e transformá-los.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2015, p. 105).

O objetivo do diálogo é a conscientização, ou seja, a tomada de consciência crítica sobre o mundo e as relações de poder, que pode levar à transformação social. O diálogo é um caminho indispensável para uma educação humanística e emancipatória, pois quem “dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” que no caso da educação precisa estar voltado ao “papel ativo do homem em sua e com sua realidade”, à relação dos humanos no mundo com o mundo, à criação e recriação de novos conhecimentos. Ou seja, o diálogo

é mais que uma técnica pedagógica, é uma postura ética que reflete na conscientização dos sujeitos a ter uma visão democrática e mais humana do mundo e da sociedade (FREIRE, 2015, p. 106).

Nesse processo, professores e estudantes constroem o conhecimento conjuntamente pela interação e pela compreensão mútua, com autenticidade e honestidade na busca pela transformação da consciência, que sempre deve visar e reconhecer o valor de cada ser humano e suas limitações, histórias e dignidade. A pedagogia dialógica é oposta à “educação bancária”, onde o conhecimento é simplesmente “depositado” nos estudantes<sup>7</sup>. Ao invés disso, é possível envolver os estudantes em um “processo problematizador”, onde colaboram para questionar, investigar e entender o mundo ao seu redor (FREIRE, 1970).

Fávero, Oliveira e Santos (2023, p. 12), defendem que o “hábito de questionar e a possibilidade de argumentação fazem com que os indivíduos assumam um novo olhar quanto à política, ao meio ambiente, à escola e às próprias questões educacionais.” O diálogo é essencial para que os estudantes aprendam a argumentar, pois, esta é uma prática crítica, libertadora e humanizadora, que pode transformar tanto as relações interpessoais quanto as sociais. Ou seja, o diálogo é a principal via de comunicação e de aprendizagem, por isso, deve ser parte central de uma educação consistente e consciente para a formação de cidadãos

críticos, criativos e que tenham como perspectiva comum a manutenção da democracia.

Transformar a sociedade requer a abertura ao diálogo, à compreensão das dimensões histórica, social, econômica, cultural, cujos desdobramentos ampliam o compromisso com a justiça social. Para tanto, considerar e respeitar as diversidades envolve, ainda, alteridade e empatia, no compromisso do reconhecimento e da aceitação, da valorização das diferenças e das características particulares que cada indivíduo possui. No entanto, é importante atentar ao fato de que o respeito às diversidades e distintas ideias e concepções de mundo e sociedade não significa legitimar e aceitar ideias que remetam a preconceitos, racismo, xenofobia, dentre outras formas de violência e negação de direitos.

Cada pessoa tem a sua própria história, experiências, crenças, valores e formas de enxergar o mundo. Essas diferenças podem ser étnicas, culturais, religiosas, de gênero, sexuais, socioeconômicas, de habilidades físicas e mentais, entre outras, mas todos precisam ser tratados com dignidade, igualdade e justiça. Desse modo, as políticas educacionais e os sistemas educativos precisam atentar para essas questões, as quais vêm sendo consideradas no âmbito dos documentos de legislação, mas ainda há um longo caminho visando sua inserção nos espaços escolares e na própria sociedade de modo geral, visando ampliar a luta contra pre-

conceitos, intolerância, racismo, discriminação.

Santomé (2013, p. 11-12), adverte que “em um mundo cada vez mais despolitizado e um tanto apático, corremos o risco de cair em um multiculturalismo anedótico, exclusivamente limitado a incluir pílulas de informação descontextualizadas para dar a sensação de prestar atenção à diversidade.” Nesse sentido, é preciso atentar a estratégias que fazem referência a dados e resultados isolados que medem a qualidade da educação, os conhecimentos igualitários elencados na BNCC, mas que não avançam efetivamente na construção de propostas que visem a humanização, a sensibilização dos sujeitos e sua formação para a cidadania. Estas são questões que mascaram a realidade e dão a falsa sensação de inclusão, atenção à diversidade e igualdade no acesso ao conhecimento e, ainda, às possibilidades de atuação a partir da educação.

Incluir, se baseia em não abandonar as identidades culturais dos estudantes no processo de aprender, assim, é preciso considerar estas como ponto de partida para novos conhecimentos. Ou seja, não é possível desconsiderar os conhecimentos que os estudantes trazem consigo ou considerá-los um obstáculo, simplesmente ignorá-los e partir de conhecimentos que interessam a determinados grupos hegemônicos em detrimento de uma educação libertadora e democrática. Por isso, uma educação inclusiva e libertadora precisa tra-

zer como pano de fundo a conscientização em relação às disputas de poder e às lutas dos grupos historicamente excluídos e discriminados pela sociedade. Também visa conscientizar de que alguns ideais precisam ser defendidos, como o respeito, a autonomia, a democracia e a liberdade, enquanto outros precisam ser combatidos, como o racismo, o preconceito, a misoginia, dentre outros.

De acordo com Guimarães (2011), no Brasil, algumas políticas como a reserva de vagas para negros em universidades públicas, às mulheres na política, a demarcação de terras para povos indígenas e quilombolas, são políticas que expressam o combate à desigualdade e de garantia do direito à diversidade. Entretanto, pontua que nem sempre prevaleceu no Brasil o entendimento de que as desigualdades eram fatos negativos e a diversidade um valor positivo. Desse modo, abordar na escola as questões ligadas à valorização da diversidade, pautados no diálogo e no senso crítico, pressupõe que os conteúdos e conhecimentos escolares sejam constante e continuamente observados, repensados em suas perspectivas e possibilidades, tomando um viés progressista, democrático e atento aos sujeitos e grupos que constituem a sociedade.

Portanto, é essencial para a construção de uma sociedade democrática que ocorra a manutenção e a ampliação de uma perspectiva de educação cidadã, crítica e emancipadora, que atuem

no respeito às diferenças, visando a construção de um mundo mais justo, igualitário e democrático.

## UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO COM UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

Nessa etapa, a proposta dialoga com os autores anteriormente utilizados como referencial e avança no sentido de pensar um caminho possível, ancorado no desafio de captar o novo emergente, ou seja, expressar uma compreensão renovada do todo (MORAES e GALIAZZI, 2016). Sendo assim, partimos da afirmação de que, diante das mudanças evidenciadas com a aprovação da BNCC e com a Reforma do Ensino Médio, foi possível um movimento de repensar o currículo, a função dos conteúdos escolares na formação dos estudantes e, no contexto do Ensino Médio. Na formação de sujeitos, espera-se o desenvolvimento do pensamento crítico, participativo e o engajamento na transformação das injustiças que ainda permeiam a sociedade desde o período colonial. Embora consideremos importante a formação de profissionais capacitados para ingressar no mundo do trabalho, é imprescindível que os jovens sejam capazes de decidir os caminhos que pretendem seguir na vida, ou seja, que sejam autônomos e emancipados, preparados para enfrentar diversos desafios e situ-

ações que perpassam o mundo da vida e as relações cotidianamente estabelecidas, incluindo as relações profissionais.

Ressaltamos, por meio das ponderações sustentadas em autores referência, que a proposta da BNCC contribui para padronizar conteúdos por meio dos referenciais curriculares estaduais e municipais, articula avaliações padronizadas e limita conteúdos na proposta apresentada, a qual embasa a Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, tais propostas, produzidas com a articulação e forte presença do setor privado, presa por um modelo de formação que atende ao mercado capitalista, limitando possibilidades de uma formação atenta aos sujeitos, suas diversidades, modos de vida, necessidades e a partir de possibilidades de maior igualdade e justiça social.

Concordamos com Horn e Machado (2018, p. 12), quando afirmam que a Reforma representa um retrocesso para a educação e, consequentemente, para a sociedade, pelo retorno para a atualidade do modelo de educação inspirado no taylorismo-fordista, disseminado nas primeiras décadas do século XX, voltado aos princípios do mundo do trabalho, proposto por este sistema. Tal modelo distancia a educação da ênfase na formação humanística, e desconsidera os vários anos de debate de profissionais comprometidos com a educação pública e cidadã. Assim como estes autores, compreendemos que esta Reforma representa um

golpe à democracia e às conquistas das últimas décadas voltadas à educação emancipadora.

A prescrição de conteúdos uniformes, gera a falsa ideia de igualdade, supõe que a partir de méritos e esforços pessoais todos podem chegar a serem bem-sucedidos na escola e na vida. Considerando que todos os estudantes partem de contextos sociais e culturais diferentes, é preciso estar atento a essas características na elaboração dos currículos escolares para que haja uma maior humanização nas relações sociais e uma ambiência democrática a partir da qual pensar estratégias para uma vida digna e um processo de formação que se ampare no conhecimento científico em sua relação com o mundo da vida. Uma educação de qualidade que leva em consideração as diferenças sociais dos estudantes, é pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade justa.

Defendemos, portanto, que os processos dialógicos e intencionais na educação são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, ao trocar saberes, experiências, perspectivas de vida e entendimentos, debater sobre diferentes pontos de vista e analisar situações sob diferentes óticas, os estudantes podem ampliar a consciência crítica e as possibilidades de investigar de maneira coletiva e colaborativa, problematizando situações, o que é essencial para a cidadania e para a resolução de problemas complexos da vida. Um processo educativo tradicional, pragmático e

pautado na transmissão de informações, onde o professor é a única fonte de conhecimento, não contribui para que haja uma conexão com conhecimentos complexos tão necessários nos dias atuais.

Uma proposta emancipatória não pode colocar a educação a serviço de uma ideologia que procura alinhar os conteúdos e todo processo educativo aos objetivos de um sistema controlador que visa unicamente a manutenção do lucro e do poder<sup>8</sup>. A competitividade no universo da educação é inadequada pelo fato de o Brasil ser um país extremamente desigual, onde os pontos de partida dos estudantes são muito diferentes. A prescrição de conteúdos uniformes gera a falsa ideia de igualdade, supõe que a partir de méritos e esforços pessoais todos podem chegar a serem bem-sucedidos na escola e na vida.

Uma Reforma Curricular que visa a emancipação dos sujeitos e a inclusão de todos no sistema de ensino, não pode legitimar processos desiguais, pelo contrário, precisa tomar a educação como direito social, por se tratar de um caminho para acessar bens historicamente construídos pela humanidade. Assim, a educação pública enquanto uma das maiores conquistas da sociedade brasileira, um direito conquistado por meio de lutas históricas, é de fundamental importância na vida dos cidadãos, em especial dos mais pobres, que não possuem condições financeiras para custear uma educação de qualidade.

De acordo com Freitas (2018, p. 128), a “escola pública, no presente momento histórico, é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática.” A escola pública acolhe a todos e precisa fazer isso de forma igualitária, o que envolve também uma formação humanizada e consciente por parte dos profissionais, indo além da ideia de restringir seu trabalho a ensinar determinados conteúdos, mas utilizando-os na interlocução com o mundo e as dinâmicas sociais, implicando-se com o sentido de cidadania e democracia. A educação sob uma perspectiva democrática e efetivamente cidadã é uma conquista que precisa ser defendida a duras penas, por isso, as dificuldades e ameaças enfrentadas nos dias atuais nos mobilizam a lutar e buscar alternativas para melhorá-la e, ao mesmo tempo, combater as políticas que a ameaçam.

A atuação dos profissionais envolvidos na educação, nesse sentido, visa transformar o ensino e a aprendizagem em um espaço de investigação e de troca de experiências em conexão com a realidade dos estudantes, a fim de formar cidadãos responsáveis, éticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Fávero, Oliveira e Santos (2023, p. 10), afirmam que para a construção da “[...] democracia, precisamos de cidadãos esclarecidos, capazes de colaborar uns com os outros, na construção e no aprimoramento de ideias, de propostas e de leis que garantam a possibilidade de

uma vida digna a todos.” Estes valores estão na contramão da proposta em andamento nas escolas, através do Novo Ensino Médio.

De acordo com Freire (2013), a educação precisa, sobretudo, estimular os educandos a serem sujeitos autônomos, no sentido de torná-los capazes de intervir na sociedade, transformar realidades, recriando-as de maneira mais justa e igualitária. Isso significa que a educação precisa estar voltada a libertar os oprimidos e os opressores das práticas desumanas, injustas, antiéticas e antidemocráticas, processo esse que demanda investimentos, condições dignas de trabalho, valorização social dos professores, dentre outros processos ainda a serem ampliados no contexto brasileiro.

Tal caminho evidencia possibilidades para uma formação cidadã à medida que também se investe na formação dos profissionais para o exercício da cidadania. No entanto, embora a cidadania esteja prevista na CF/88, como direito de todos, ela ainda permanece uma condição humana que uma pequena minoria exerce plenamente devido à grande desigualdade social e educacional instalada no país e, também, pela falta de políticas públicas eficientes que visem a justiça e a transformação social.

Um cidadão pleno, é capaz de intervir nas mais diversas situações e espaços, seja na ordem civil, social, política e econômica, mas acima de tudo, constrói condições para ser autor da sua pró-

pria história, consciente das limitações, influências e implicações diversas que perpassam a vida em sociedade. Ainda, constitui-se de modo atento e disposto a intervir nas injustiças que se manifestam na sociedade. Diante disso, não cabe à escola contribuir com um currículo atual que supra demandas do sistema capitalista, sendo necessário repensarmos que perspectiva de currículo vem sendo apresentada nas/para as escolas, e em que medida tem sido possível formar cidadãos éticos, democráticos, emancipados, frente às condições presentes nessas instituições.

Portanto, além de reflexões a respeito das reformas curriculares recentes, nos cabe construir conhecimentos que envolvam (re)pensar o papel da escola, a função da educação escolar diante de uma sociedade em que o capital toma espaço e direciona o tipo de formação para cada classe social e, também, debatermos de que modo atuamos em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, na ressignificação de conteúdos e na produção de sentidos aos sujeitos em formação.

Para que tenhamos uma sociedade mais justa, igualitária e um mundo sustentável, onde todos possam se desenvolver plenamente, é preciso construir meios para a formação de cidadãos plenos, com capacidade de desenvolver o senso crítico e um processo dialógico que envolva a construção de sentidos de responsabilidade, participação social e emancipação. Em tese, somente a

educação formal pode oportunizar tais caminhos na medida em que questiona os problemas e as desigualdades sociais, indo na contramão de um modelo de educação estreito, focado no desenvolvimento de habilidades técnicas e na manutenção do *status quo*, movimento que se observa em grande medida na proposta da BNCC e na Reforma do Ensino Médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o eixo central desse debate, cujo questionamento e objetivo estão voltados a compreender, em que medida a proposta do Novo Ensino Médio, articulada à BNCC, potencializa e/ou fragiliza uma formação na perspectiva cidadã e discutir as possibilidades e implicações que esta Reforma propõe para a formação humana. Dessa forma, após o processo de análise e de discussão evidenciamos que a Reforma do Ensino Médio (2017) e o documento da BNCC (2018) trazem implícito o engendramento da ideologia neoliberal no seu interior e contribuem para moldar um perfil de “cidadão” que se adeque às necessidades do capital. Tal movimento, em um contexto de escassez de investimentos na educação, na formação docente e nas condições dignas de trabalho, torna-se um problema e um grande desafio no sentido de oportunizar, na educação escolar, um processo de formação para a cidadania de modo pleno. Ain-

da, a ausência de políticas educacionais que garantam uma trajetória de formação que vise a emancipação dos estudantes e a gradativa transformação da sociedade visando a justiça social, tornam esse processo ainda mais desafiador.

Desse modo, retomamos a afirmação apresentada inicialmente de que atualmente existe uma dualidade na concepção de educação, pois, enquanto uma parcela de profissionais luta por uma educação na perspectiva cidadã, voltada para a emancipação humana, para a superação das desigualdades sociais e para a promoção da justiça social, por outro lado, há a concepção de uma educação com um sentido mercantil, direcionado ao atendimento das políticas governamentais neoliberais, que procuram adequar a educação às necessidades do capital, da economia e do mundo do trabalho.

Nesse jogo de forças estão imersos profissionais que, muitas vezes, não têm a clara dimensão do que está por trás dos processos de padronização e do movimento envolto na definição de um currículo comum, pautado numa perspectiva proposta a partir da participação estratégica de grupos empresariais. Consideramos, portanto, a urgência dos debates nas escolas e em defesa de uma escola democrática, plural, igualitária, sob uma perspectiva de educação para a cidadania, visto que, as políticas curriculares não podem ser pensadas em desacordo das reais finalidades da

educação – a emancipação humana e a libertação dos sujeitos, voltada para um pensar mais complexo, para a autonomia de pensamento visando lutar por seus direitos e respeitar, também, os direitos daqueles que, no decorrer da constituição deste país, tiveram negados e silenciados os seus direitos.

Uma educação voltada à emancipação a partir da compreensão dos interesses populares, do entendimento dos processos que mantém o *status quo* e de uma sociedade extremamente desigual, oportunizaria repensar os processos educativos escolares, demandando um olhar para a função da escola e dos conteúdos nela abordados. A perspectiva tomada nesse processo, portanto, considera a transformação social e a emancipação dos sujeitos como centrais, tomando um caminho que se difere da ideia de educação focada, restritamente, na transmissão de conhecimentos e habilidades específicas, a qual impossibilita uma postura crítica e transformadora.

Em síntese, diante do modelo de educação neoliberal presente nas reformas curriculares recentes, os princípios de formação para o mercado, pautado no individualismo, na competição e em uma formação fragmentada, tem reduzido a educação a uma abordagem instrumental que visa, especialmente, a formação de sujeitos que tenham determinadas competências e habilidades valorizadas no mercado de trabalho. Esse modelo de edu-

cação disponibilizada aos estudantes das escolas públicas fragiliza e/ou impede uma formação crítica que objetive a redução das desigualdades e a efetivação de uma sociedade mais justa. Diante dessa lógica, em vez dessa abordagem prover a cidadania, traça uma visão estreita e individualista de mundo e de sociedade, o que é preocupante e, portanto, requer que atuemos visando rechaçá-la.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: setembro de 2021.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/>

[plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao](#). Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília: Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 17 de jan. 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: setembro de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. (Reformulação Ensino Médio). Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 18 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf).

Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Número de seminários**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>). Acesso em: 17 de jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm). Acesso em 9 de fev. 2024.

CARA, Daniel. *Contra a barbárie, o direito à educação*. In **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Alessandro Mariano ... [et al.]; organização Fernando

Cássio; prólogo de Fernando Haddad. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. [In Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.](#) Alessandro Mariano ... [et al.]; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5743/574363075004/574363075004.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. [In Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.](#) Alessandro Mariano ... [et al.]; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1.676-1.701,

out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/52689>. Acesso: 30 jan. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; SANTOS, Antônio Pereira dos; OLIVEIRA, Julia Costa. Em defesa da filosofia e de uma educação para o pensar: incertezas e desafios para a escola. **Refilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, periódicos. UFSM. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/70974/51639>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra – S.A., Av. Rio Branco, 156, Rio de Janeiro, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In: BOTELHO, José; SCHWARCZ, Lilia (org.). **Cidadania**,

**um projeto em construção. Minorias, justiça e**

**direitos.** São Paulo: Claro Enigma, 2012. (Coleção Agenda Brasileira, 2011).

HORN, Geraldo Balduino. MACHADO, Alexander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24. nov. de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da Motta; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PERONI, Vera. CAETANO, Maria R., LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 3. ed. - São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Álvaro Hypólito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Organizado por Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

SIMÕES, Willian; ANDREIS, Adriana. Anositece na Cidade: dilemas e desafios do ensino médio noturno em tempos de reforma. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8617>. Acesso em 09 fev. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e 14363, 2023. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA, Murilo. Agência Câmara de Notícias. **Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no País**. Edição – Pierre Triboli. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em: 24 jan., 2024.

## NOTAS

<sup>1</sup>Convém destacar que recentemente foi publicada a Lei 14.818/2024, que criou o programa Pé-de-Meia, um de incentivo financeiro-educacional ao estudante do ensino médio. Ele funciona como uma bolsa-poupança para incentivar estudantes de baixa a concluírem o ensino médio, cujo objetivo é democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele; mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio; reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar; contribuir para a promoção da inclusão social pela educação; promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional; estimular a mobilidade social (BRASIL, 2024).

<sup>2</sup>Primeira Etapa da Análise Textual Discursiva: Desmontagem dos textos ou processo de unitarização: os textos são separados em unidades de significado. “Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.” Neste “movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118).

<sup>3</sup>De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, a meta 3, que prevê a universalização da educação para jovens de 15 a 17 anos até 2016, ainda não foi alcançada, sendo que em 2021 o in-

dicador era de 95,3%, isto é, 4,7 p.p. abaixo da meta. Em relação à ampliação do acesso ao Ensino Médio, o Relatório mostra que: “em 2021, 74,5% da população de 15 a 17 anos frequentava a etapa ou já havia concluído a educação básica, número que era 10,5 p.p. inferior à meta de 85%, estabelecida para 2024.” (BRASIL, 2022b, p. 14). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

<sup>4</sup>Está tramitando o Projeto de Lei nº 5.230/2023, com encaminhamentos de possíveis ajustes no formato do Novo Ensino Médio. Dentre as alterações está a substituição de limite máximo de 1.800 horas por limite mínimo de 2.400 horas para a formação geral básica e a restrição ao uso da Educação a Distância (EaD) na formação geral básica, que deve ser cumprida de forma presencial, ressalvadas exceções que serão previstas em regulamento e a definição de oferta mínima de dois percursos de aprofundamento por escola, permitindo que os estudantes tenham mais possibilidades de escolha na etapa, entre outras. Atualmente o Projeto de Lei está aguardando despacho do Presidente da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

<sup>5</sup>O Projeto de Lei 5230/23, proposto pelo governo federal, redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, estabelece que a formação geral bá-

sica assegurará a oferta dos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e suas literaturas; língua inglesa; língua espanhola; arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; educação física; matemática; história, geografia, sociologia e filosofia; e física, química e biologia. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em 24 jan. 2024.

<sup>6</sup>Uberizar o trabalho docente refere-se à prática de adotar modelos de trabalho semelhantes ao da empresa Uber, caracterizados pela flexibilidade, precarização, a falta de garantias trabalhistas e de segurança no emprego.

<sup>7</sup>“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão.” (FREIRE, 1970, p.67)

<sup>8</sup>Auto-organização do processo: o ciclo de análise, ainda que composto de “elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos.” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 34).