



ARTIGO | Fluxo contínuo

Integrar ou diversificar? Disputas em torno do ensino médio no Brasil entre 2012 e 2017

Integrate or diversify? Disputes over secondary education in Brazil between 2012 and 2017

¿Integrar o diversificar? Disputas por la enseñanza secundaria en Brasil entre 2012 y 2017

Tarcila Soares Formiga
 Raquel Guilherme de Lima

RESUMO

Em 2012, a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) foi formada na Câmara dos Deputados, visando discutir alternativas de organização para o ensino médio que contemplassem as necessidades dos jovens no Brasil, além de superar problemas como evasão escolar, baixa atratividade dessa etapa de ensino, defasagem idade-série, entre outros. Uma das consequências dessa Comissão, que contou com a participação de políticos, empresários e comunidade acadêmica, foi a apresentação do Projeto de Lei nº 6.840/2013 pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT). Deste projeto, cujo objetivo era alterar alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996), permaneceram alguns aspectos na Lei nº 13.415, de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), como a opção por itinerários formativos e a própria reorganização do currículo em áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. O objetivo deste artigo é compreender os movimentos recentes de reforma do ensino médio no Brasil, iniciada pela criação da CEENSI, até a Lei nº 13.415/2017, por meio de um mapeamento bibliográfico sobre o tema e da análise exploratória e codificação dos documentos elaborados no âmbito dessa Comissão. Nesse cenário de debates em torno do ensino médio, destacam-se a retomada da dualidade educacional entre a formação regular e o ensino profissional e as disputas envolvendo o currículo dessa etapa de ensino a partir da proposta de um “currículo flexível” no contexto do NEM.

Palavras-chave: novo ensino médio; dualidade educacional; currículo

ABSTRACT

In 2012, the Special Commission to promote studies and proposals for the reformulation of secondary education (CEENSI) was formed in the Chamber of Deputies to discuss organizational alternatives for secondary education that would meet the needs of young people in Brazil, in addition to overcoming problems such as school dropout, low attractiveness of this stage of education, age-grade gap, among others. One of the consequences of this commission, which included politicians, businesspeople and the academic community, was the presentation of Bill 6.840/2013 by deputy Reginaldo Lopes, from the Workers' Party (PT). Of this bill, the aim of which was to change some points of the 1996 Law of Guidelines and Bases (LDB) (Law 9.394/1996), some aspects remained in Law 13.415 of 2017, which instituted the New High School (NEM), such as the option for formative itineraries and the reorganization of the curriculum in areas such as languages, mathematics, natural science and human sciences. The aim of this paper is to analyze the recent high school reform movements in Brazil, from the creation of CEENSI to Law 13.415/2017, with emphasis on the resumption of educational duality between regular education and vocational education, and the disputes involving the curriculum of this stage of education, based on the proposal of a "flexible curriculum" in the context of NEM.

Keywords: new high school; educational duality; curriculum

RESUMEN

En 2012, se formó en la Cámara de Diputados la Comisión Especial para promover estudios y propuestas para la reformulación de la educación secundaria (CEENSI) con el objetivo de discutir alternativas de organización para la educación secundaria que atendieran las necesidades de los jóvenes en Brasil, así como superar problemas como el abandono escolar, el bajo atractivo de esta etapa de la educación, la brecha edad-grado, entre otros. Una de las consecuencias de esta comisión, en la que participaron políticos, empresarios y la comunidad académica, fue la presentación del Proyecto de Ley 6.840/2013 por el diputado Reginaldo Lopes, del Partido de los Trabajadores (PT). De este proyecto de ley, cuyo objetivo era cambiar algunos puntos de la Ley de Directrices y Bases (LDB) de 1996 (Ley 9.394/1996), algunos aspectos permanecieron en la Ley 13.415 de 2017, que instituyó la Nueva Enseñanza Media (NEM), como la opción por itinerarios formativos y la reorganización del currículo en áreas como idiomas, matemáticas, ciencias naturales y humanidades. El objetivo de este trabajo es analizar los recientes movimientos de reforma de la enseñanza media en Brasil, desde la creación del CEENSI hasta la Ley 13.415/2017, con énfasis en la reanudación de la dualidad educativa entre la enseñanza regular y la profesional, y las disputas que envuelven el currículo de esta etapa de la educación, a partir de la propuesta de un «currículo flexible» en el contexto de la NEM.

Palabras-clave: nuevo bachillerato; dualidad educativa; currículo.

Introdução

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), foi resultado de uma medida provisória (MP nº 746/2016) (Brasil, 2016a) que, juntamente com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 (Brasil,

2016b) — que implementou um novo regime fiscal, conhecida como “PEC do Teto de Gastos” —, ficou marcada como uma das iniciativas de maior repercussão do governo de Michel Temer. Enquanto a primeira regulamentou uma ambiciosa reforma no ensino médio brasileiro, a segunda restringiu drasticamente o investimento em áreas como saúde e educação.

Embora tenha sido consolidado em um período de forte crise institucional da política nacional, os trâmites políticos que culminaram no NEM se iniciaram em 2012 e, posteriormente, com a apresentação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), feita pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT). Deste projeto, cujo objetivo era alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), especialmente no que se referia à implementação do tempo integral para o ensino médio e a organização dos currículos em áreas do conhecimento, permaneceram alguns aspectos na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), como a opção por itinerários formativos e a própria reorganização do currículo em áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

Nada se compara, todavia, às mudanças propostas em 2017, como a possibilidade de escolha dos itinerários formativos ainda no primeiro ano do ensino médio, a diminuição da carga horária destinada à formação geral básica — de 2.400 horas para 1.800 horas no total — e a retirada da obrigatoriedade de diversas disciplinas, com exceção de português e matemática.

Historicamente, o ensino médio tem sido objeto de disputas em relação ao seu papel e finalidade, como é possível observar por meio das inúmeras proposições legais relacionadas a essa etapa de ensino desde a LDB, quando o ensino médio foi definido como etapa final da educação básica. Essas proposições versavam, em sua maioria, sobre a relação entre uma formação propedêutica e outra de caráter profissional, ora associadas em uma perspectiva integrada, ora ofertadas de maneira independente.

Na LDB, por exemplo, a educação profissional adquiriu o caráter de modalidade, podendo ser ofertada de forma concomitante ou subsequente. No ano seguinte à edição da LDB, o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) definiu que a formação de nível técnico no país deveria ser organizada de modo independente do ensino médio regular, dissociando a formação geral da profissional. Essa relação se modificou na década seguinte, quando outros

dispositivos legais fomentaram a oferta do ensino médio integrado à educação profissional (Decreto nº 5.154/2004 e Lei nº 11.741/2008) (Brasil, 2004, 2008a).

Com a expansão do então ensino secundário a partir da década de 1930 (Decreto nº 19.890/1931) (Brasil, 1931), o modelo oferecido às classes trabalhadoras foi preferencialmente o profissional, enquanto uma minoria tinha acesso a uma formação geral destinada ao ingresso no ensino superior. Essa expansão, portanto, consagrou um modelo que reforçava a dualidade dessa etapa de ensino, sendo ainda um objeto atual de debate que aparece com frequência nas discussões recentes sobre a reforma do ensino médio¹. Ainda que não seja objeto deste trabalho retomar a história das disputas sobre a finalidade do ensino médio no Brasil, vale destacar que a dualidade educacional entre o ensino médio regular e profissional se manteve ao longo do tempo, com algumas mudanças, como, por exemplo, a instituição da profissionalização compulsória durante o regime militar (Lei nº 5.692/1971) (Brasil, 1971) e a integração entre ensino médio e profissional durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), do Partido dos Trabalhadores (PT)².

De acordo com Kuenzer (1997), o próprio ensino médio é ambíguo, considerando que possui uma dupla função: preparar para a continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho. Daí as dificuldades na sua organização, o que resultou em diversas reformas educacionais desde a década de 1940, quando essa etapa de ensino foi concebida já em termos de uma dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

O período que marca a aprovação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), assim como sua revogação para dar lugar ao Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) serve de marco para a reflexão sobre a dualidade educacional do ensino médio no Brasil³. O primeiro decreto, associado com as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, marca uma proposta de educação atrelada às necessidades do mercado, aprofundando a dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissional, e um currículo baseado

¹ Sobre a dualidade educacional, ver Rodrigues (2005), Moura (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Kuenzer (1997).

² Para compreender as políticas voltadas para o ensino médio no período de 2003 a 2014, ver Oliveira (2017).

³ Sobre a gênese do Decreto nº 5.154/2004, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

em competências⁴ para a empregabilidade⁵ (Moehlecke, 2012). Já o segundo decreto, todavia, ao propor o ensino médio integrado ao ensino técnico, traz uma discussão sobre politecnic⁶ e sobre a superação da dualidade educacional que marcou as políticas voltadas para o ensino médio na década anterior.

As duas gestões do governo Lula (2003-2010) marcaram um período de críticas ao decreto de 1997 e às diretrizes curriculares de 1998, em especial à dualidade educacional ressaltada nessas proposições legais. Além do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2004, 2008a), que apontam uma nova relação entre o ensino médio regular e o ensino profissional, vale enfatizar também outras mudanças importantes nas políticas educacionais do período. Dentre elas, destacam-se: a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Lei nº 11.494/2007) (Brasil, 2007); as alterações feitas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a ter seus objetivos ampliados por meio da Portaria nº 109/2009 (Brasil, 2009a); a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008) (Brasil, 2008b); e a apresentação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa do Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971/2009) (Brasil, 2009b) como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação.

As políticas educacionais do início do século XXI no Brasil, a partir da gestão de governos do PT, ainda que apresentassem marcos e ações importantes para o ensino médio, como as destacadas anteriormente, também foram influenciadas pelos fundamentos do modelo econômico neoliberal e dos mesmos organismos multilaterais que contribuíram para as reformas da

⁴ De acordo com Ramos e Paranhos (2022, p. 80), esse modelo de currículo desloca as disciplinas escolares e a ênfase em conhecimentos sistematizados para estimular no estudante “o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioafetivos que lhe possibilitem a ação em situações concretas”. Esses aprendizados compõem as competências, que mobilizam conhecimentos de diversas ordens e não mais aqueles que caracterizam o conteúdo escolar centrado nas ciências.

⁵ Sobre empregabilidade, Pablo Gentili (2005) afirma que esse termo ganha força a partir da década de 1990. Para o autor, trata-se de um eufemismo para a desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e para a incapacidade da escola de cumprir sua função integradora e democrática: “Empregabilidade não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não” (Gentili, 2005, p. 54).

⁶ A noção de politecnicia “visava combater a dicotomia entre a formação básica e técnica, recuperando o princípio da formação humana e a defesa de um ensino que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2020, p. 113).

educação e do Estado realizadas na década de 1990 no país, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BIRD), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁷. De acordo com Oliveira (2017, p. 70), o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), por exemplo, é uma das ações que melhor expressa o ideário do BID para o ensino médio:

[...] as recomendações de ampliação do tempo escolar, de flexibilização do currículo, de eliminação do ensino noturno, dentre outros aspectos são elementos que se fizeram presentes no debate e nas proposições durante a tramitação deste PL, especialmente oriundas dos agentes do campo econômico.

O mesmo BID, segundo a autora, já tinha exercido influência nas políticas educacionais voltadas para o ensino médio na década anterior, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

O PL de 2013 evidenciou, portanto, um campo de disputas entre os setores educacionais, empresariais e políticos e a existência de contradições latentes nas proposições legais destinadas ao ensino médio no período⁸. Se a discussão sobre politecnia marcou os debates em torno do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) e da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP), aprovadas em 2012, retomavam parte dos princípios da década de 1990, quando havia destaque para um conhecimento centrado nas competências e uma lógica de adaptação da educação ao mercado de trabalho (Ciavatta; Ramos, 2012).

Ainda em 2012, momento em que as diretrizes curriculares para o ensino médio haviam sido recém-publicadas, foi formada a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) na Câmara dos Deputados, que deu origem ao PL de 2013.

⁷ Sobre o papel dos organismos multilaterais na educação brasileira, ver Moreira *et al.* (2020), Tommasi, Warde e Haddad (1998) e Fonseca (2015).

⁸ De acordo com Oliveira (2017), as políticas voltadas para o ensino médio no Brasil podem ser compreendidas a partir das disputas entre os campos político, empresarial e educacional. Se, no início da gestão dos governos do PT, a partir de 2003, o setor educacional conseguiu pautar mudanças importantes, como o próprio Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), o PL de 2013 significou uma ampliação da influência do setor empresarial na definição de agendas para o ensino médio, com a defesa de *slogans* como empreendedorismo, flexibilização, inovação, entre outros.

No projeto de 2013 já chamava a atenção a possibilidade de escolha pelos estudantes de “opções formativas” no último ano do ensino médio: ênfase em linguagens, ênfase em matemática, ênfase em ciências da natureza, ênfase em ciências humanas ou formação profissional (Brasil, 2013a, p. 3). Em 2017, essa possibilidade de escolha se manteve, mas ela se iniciou ainda no primeiro ano dessa etapa de ensino. Agora denominando-se “formação técnica e profissional”, esse itinerário passou a ser uma opção para os estudantes desde o início da sua trajetória no ensino médio, combinada com uma diminuição da carga horária da formação geral de 2.400 para 1.800 horas.

De acordo como Piolli e Sala (2020), esse itinerário tem uma centralidade na reforma, na medida em que é responsável por manter o dualismo, que é uma marca da educação brasileira. Segundo os autores, os estudantes que optassem por essa formação teriam maiores dificuldades de acesso à educação superior, pois é a única opção que não coincide com as áreas de conhecimento contempladas na formação geral. Essa dualidade ainda é aprofundada em outras proposições legais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021 (Resolução CNE/CP nº 01/2021) (Brasil, 2021), quando a concomitância passou a ser definida como forma predominante de articulação entre formação geral e educação profissional.

Considerando-se, portanto, que o NEM retoma o debate sobre a relação entre educação profissional e formação geral e propõe uma reformulação do currículo, flexibilizando-o em um núcleo comum e outro de escolha do estudante, o objetivo deste artigo é mapear as discussões em torno das reformas do ensino médio no Brasil, dando destaque aos argumentos e proposições sobre a dualidade educacional e sobre o currículo, questões nucleares dessa etapa de ensino.

Além do mapeamento bibliográfico relativo ao tema, também será apresentada a análise exploratória dos documentos elaborados no âmbito da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI), que resultou no Projeto de Lei nº 6.840, anunciado no ano de 2013 (Brasil, 2013a). O funcionamento da CEENSI, iniciado em 2012, marca o início da delimitação temporal da análise empírica do projeto, que pretende avançar até as discussões em torno da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Para analisar as concepções de ensino médio em disputa a partir das propostas de reformulação dessa etapa de ensino, este trabalho está dividido da seguinte forma: 1) codificação dos documentos produzidos no âmbito da CEENSI; 2) análise dos principais códigos identificados para compreender os encaminhamentos em torno da defesa de um ensino médio integrado e outro diversificado, que remetem à dualidade educacional, além de discussões a partir da ênfase de um currículo flexibilizado que irá predominar no NEM; 3) apresentação do movimento recente de reforma do ensino médio no Brasil, iniciando-se pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a) até chegar à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a); 4) nas considerações finais, aponta-se para desdobramentos da implementação do NEM e do seu questionamento, especialmente após o retorno de Lula à Presidência da República em 2023.

Dualidade curricular: as disputas em torno de uma formação integrada e uma formação diversificada no ensino médio

A escolha por iniciar a análise a partir dos documentos produzidos pela CEENSI se justifica pelo resultado dos trabalhos da comissão, que culminaram na apresentação do Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), que, como mencionado, antecipou algumas características presentes na lei que resultou no Novo Ensino Médio (NEM), aprovado em 2017. Trata-se de um marco temporal relevante para a pesquisa não só por seus desdobramentos políticos e sociais, mas também por possibilitar a comparação, em dois momentos políticos distintos da história do país, do debate sobre o ensino médio, especificamente, sobre a relação entre educação básica, educação profissional e currículo. Dessa forma, a análise dos documentos produzidos na Comissão se pautou pela: a) identificação dos principais argumentos mobilizados para justificar a reforma do ensino médio; e b) identificação das principais propostas sobre o formato que a reforma deveria assumir.

A CEENSI foi criada em março de 2012 e instalada em maio do mesmo ano por iniciativa do deputado federal Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleito pelo estado de Minas Gerais, que a presidiu durante todo o seu funcionamento. Foi composta por 28 membros titulares, dos quais a maioria era proveniente dos partidos da base do governo da Presidente Dilma Rousseff (PT) (2011-2014). A relatoria da CEENSI ficou a cargo do deputado

federal Wilson Filho, do antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual MDB, eleito pelo estado da Paraíba.

Análise exploratória: codificação dos documentos

A estratégia empírica da pesquisa sobre os debates em torno da dualidade educacional e currículo, por ocasião da reformulação do ensino médio, que culminou na Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017a), é composta pela análise de documentos produzidos em duas etapas consideradas fundamentais para o NEM, a saber: as discussões estabelecidas na Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) e aquelas que culminaram na aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Neste artigo, serão apresentadas as análises exploratórias realizadas a partir de uma amostra dos documentos produzidos no âmbito da CEENSI⁹, especificamente dois textos que documentam o percurso das discussões: 1) REL nº 2/2012 e CEENSI: Relatório Final, de 05/12/2013 (Brasil, 2013b); e o 2) Documento Orientador para Seminários Estaduais (Brasil, 2013c). A escolha por tal material foi determinada pela natureza dos relatórios, que apresentam compêndios das atividades da comissão ocorridas entre os anos de 2012 e 2013. Nesta etapa, será feita a análise identificando chaves interpretativas que orientam a codificação desses documentos.

A codificação dos documentos foi feita em duas etapas. A primeira se deu por meio de uma leitura do material disponível, visando conhecer e familiarizar-se com os seus formatos. Dessa leitura inicial, foram identificadas temáticas que poderiam ser agregadas em códigos de interesse da pesquisa. Foram elas: formação profissional, capacitação profissional, ensino médio diversificado, ensino médio integrado e mercado de trabalho e juventude.

Em sequência, foi utilizado o software *Atlas.ti* (versão 23), que possibilita a aplicação de inteligência artificial (IA) para a sugestão e a marcação de citações nos documentos que compõem um projeto. A aplicação da IA aos documentos citados produziu um enorme volume de códigos e citações sem direcionamento prévio. Foram propostos códigos como “acesso”, com 126

⁹ Material disponível no site da Câmara Legislativa Federal: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/conheca-a-comissao>. Acesso em: 3 ago. 2023.

citações; “desenvolvimento sociocultural”, com 91 citações; “desenvolvimento profissional”, com 190 citações; “reforma educacional”, com 139 citações; e “formação profissional”, com 96 citações.

Finalmente, a análise das citações, agrupadas pelo *Atlas.ti* 23, associada ao conhecimento prévio do material, foi combinada para a formação dos seguintes códigos: “ensino médio integrado”, “ensino médio diversificado” e “mundo do trabalho e juventude”. Esse processo significou a redução dos trechos selecionados para 49 citações. É importante ressaltar que, nos dois relatórios consultados, há transcrições repetidas de documentos. Essa estratégia se mostrou eficiente como mais uma via de checagem da aderência do material empírico à análise proposta. Neste caso, a eliminação de grande parte das citações agrupadas pelo *software*, nos códigos “formação profissional” e “desenvolvimento profissional”, deveu-se às inúmeras menções ao tema da formação e capacitação continuada dos professores do ensino básico.

A seguir, serão apresentados exemplos de citações que expressam os principais argumentos identificados tanto para justificar a necessidade de modificar o formato do ensino médio quanto argumentos que discutem qual formato o segmento deveria assumir.

Por que reformar o ensino médio brasileiro?

Nos documentos consultados, o ensino médio brasileiro é apresentado como um segmento deficitário em termos de cobertura e de qualidade. Tais argumentos são corroborados pelas estatísticas e indicadores de qualidade do próprio governo brasileiro, como os produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de indicadores internacionais. Os déficits de aprendizado, de cobertura, os problemas relacionados à formação e a carreira dos professores da educação básica são, dessa forma, referenciados no Relatório Final da CEENSI (Brasil, 2013b):

Apesar do avanço no quantitativo de matrículas e nas condições de oferta do Ensino Médio, as taxas de abandono e reaprovação ainda são preocupantes em grande parte dos estados, denotando a existência de problemas estruturais que se refletem no IDEB, por exemplo, no qual, embora tenhamos atingido a meta nacional estabelecida, de 3,7 pontos, muitos estados estagnaram no índice e outros chegaram a regredir em sua

pontuação (Deputado Wilson Filho, relator da CEENSI) (Brasil, 2013b, p. 73).

Segundo o IDEB, dentre as redes estaduais de Ensino Médio, Minas está em terceiro lugar, atrás apenas de Santa Catarina e São Paulo e, se forem tomadas todas as redes de ensino — públicas e privadas — está em quarto lugar, logo após Santa Catarina, São Paulo e Paraná (Ana Lúcia Gazzola, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais de 2011 a 2014) (Brasil, 2013b, p. 24).

Outro tipo de justificativa apresentada se refere à satisfação e identificação dos jovens brasileiros com os conteúdos e com o formato do segmento secundário. São exemplos desse tipo de argumento afirmações sobre o desinteresse dos jovens e o que seria a dissociação do currículo vigente com as mudanças sociodemográficas e culturais que marcam a contemporaneidade. Esse conjunto de justificações, diferentemente do primeiro tipo, não é articulado a partir de evidências que ofereçam respaldo. Os indicadores de evasão e de deficiências de aprendizado são tomados como uma consequência desse desinteresse e insatisfação do público-alvo.

Um dos argumentos mais frequentes para justificar a necessidade de reformar o segmento médio do sistema básico de ensino brasileiro é a sua baixa vocação profissionalizante. Como apontado pela literatura (Pelissari, 2023), o tema da educação profissional e técnica de nível médio é um dos principais estruturantes do debate. A frequência das menções sobre profissionalização da juventude está relacionada às propostas que segmentam o ensino médio entre um eixo generalista e outro vocacional, o que é relevante para o debate sobre dualidade educacional. A seguir, exemplifica-se, conforme aparece no Relatório Final da CEENSI (Brasil, 2013b), essa discussão a partir do debate sobre transformações do mercado de trabalho e adequação do sistema de ensino básico.

A Sra. Helena Abramo afirmou que, por muito tempo, o Ensino Médio esteve fora das discussões de reformulação do ensino, mas que essa situação modificara-se recentemente devido às transformações na estrutura produtiva e nas relações de trabalho causadas, principalmente, pela revolução das tecnologias da comunicação e da informação. Com a nova configuração do campo produtivo, cresceu a importância da formação para o trabalho e a necessidade de se redefinirem as diferentes etapas dessa formação (Helena Wendel Abramo,

Coordenadora-Geral de Políticas Setoriais da Secretaria Nacional da Juventude de 2011 a 2014) (Brasil, 2013b, p. 30).

Qual ensino médio?

Anteriormente, foram exemplificados os principais argumentos mobilizados para justificar a necessidade de reformar o ensino médio. Neste subtópico, serão apresentadas as principais propostas sobre qual formato o segmento deveria adotar para atender às demandas pedagógicas, sociais e de sua clientela.

Na codificação dos documentos, dois códigos relacionados à discussão sobre currículo e dualidade educacional estrutural se sobressaíram, a saber: ensino médio integrado e ensino médio diversificado. A leitura do material evidencia que, embora houvesse uma defesa do ensino médio integrado por parte de alguns setores, especialmente daqueles vinculados ao setor educacional, a proposta de um ensino médio diversificado, a partir de um currículo flexível sugerido por setores privados, como o Todos pela Educação¹⁰, consagrou-se como vencedor no Projeto de Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017a). O NEM ficou caracterizado pelo que seria a ampliação da escolha do estudante por um itinerário profissionalizante ainda no ensino médio, a partir de uma diminuição da carga horária para formação geral.

A LDB de 1996 (Brasil, 1996) previa a articulação entre educação básica e educação profissional, mas não definiu de que forma isso seria feito, deixando a regulamentação para os anos seguintes. No ano posterior à promulgação da LDB, o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) regulamentou a relação entre ensino médio e educação profissional, estabelecendo que esta seria considerada uma modalidade de ensino, possuindo uma organização curricular separada do ensino médio regular. Esse decreto retomou o dualismo educacional na medida em que as instituições federais de educação tecnológica poderiam manter o ensino médio separado da educação profissional, ofertando-os concomitantemente.

¹⁰A organização não governamental Todos pela Educação foi fundada em 2005 por importantes representantes empresariais, como Grupo Gerdau, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, entre outros. Desde então, mantém grande atuação e influência nos rumos da política educacional brasileira.

O decreto foi alvo de críticas por parte de intelectuais e estudiosos da educação profissional e tecnológica, pois assumia, na visão deles, um

[...] ideário pedagógico do capital ou do mercado — pedagogia das competências para a empregabilidade — com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 13).

Ao defenderem o trabalho como princípio educativo, esses intelectuais contrapunham-se a uma ideia de formação profissional como adaptação às demandas do mercado em detrimento de um ensino médio pleno e unitário. A seguir, serão apresentadas as principais características dos argumentos favoráveis tanto ao ensino médio integrado quanto ao ensino médio diversificado, a partir de palavras-chave e citações exemplares.

As citações a seguir, presentes no Relatório Final da CEENSI (Brasil, 2013b), são representativas do conteúdo que as agrupa no código “ensino médio integrado”. Tratam sobretudo de argumentos que defendem uma formação integrada que não separe os currículos entre a opção propedêutica e a opção técnica profissional. Dessa forma, são frequentes os usos de palavras como integrado, unitária, todo, holístico, entre outras.

Por se constituir na última etapa da educação básica, o Ensino Médio é um direito, e, como direito, temos que fazer com que chegue a todos. A finalidade do ensino médio é a estabelecida na Constituição e na LDB, isto é, tem que preparar para o trabalho, para o exercício da cidadania, para a continuidade nos estudos, para a vida em sociedade, como um todo, não para um ou outro. Isso implica que os conteúdos desenvolvidos têm que estar em conformidade com o projeto de vida dos alunos, dentro de sua realidade (José Fernandes Lima, Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2008 a 2016) (Brasil, 2013b, p. 4).

Entre essas mudanças está a universalização do Ensino Médio de qualidade, o que significa a implantação da escola unitária, de currículo integrado, que tenha por princípio a dialética sociedade, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para a pesquisadora do CEDES, as propostas do economista Moura Castro seguem outra direção: ao estabelecer uma correlação entre escolaridade, produtividade e ganho, tomando, portanto, o salário como medida da qualidade do trabalho, e ao atribuir os diferenciais de renda entre as pessoas e os diferenciais de desenvolvimento e crescimento entre os países à menor ou maior eficácia dos sistemas educacionais, essa corrente propõe a volta da organização do Ensino Médio segundo os parâmetros

do Decreto nº 2.208, de 1997. Defende, assim, o currículo diversificado e não integrado, ou seja, propõe um currículo voltado para o Ensino Médio e outro currículo voltado para o ensino profissional, organizado de forma fragmentada e orientado por demandas econômicas específicas, apresentadas como sendo as mesmas demandas da juventude trabalhadora público-alvo da escola pública. Para a pesquisadora, o pensamento desses consultores é de que se o ensino não se submete aos interesses do mercado, ele perde objetividade, é desinteressante e desagrada aos estudantes (Carmen Sylvia Vidigal Moraes, do Centro de Estudos Educação e Sociedade) (Brasil, 2013b, p. 9).

A partir desse diagnóstico, o grupo de trabalho delineou o cenário que deve ser perseguido nos próximos anos: um Ensino Médio que propicie uma formação integral, sistêmica, holística, humana e cidadã, com favorecimento da interdisciplinaridade e transversalidade entre temas e conteúdos, que vise o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e não cognitivas adequadas ao século XXI, com foco nas necessidades de desenvolvimento local, regional e nacional, incentivando a autonomia dos alunos, o protagonismo juvenil e a formação de lideranças (Daniel Queiroz Sant'Ana, Secretário de Educação do Estado do Acre de 2011 a 2014) (Brasil, 2013b, p. 17).

Em contrapartida, as citações a seguir são representativas do conteúdo que as agrupa no código “ensino médio diversificado”. Nelas, é possível observar argumentos favoráveis a uma reforma que diferencie os currículos em formações específicas e que, portanto, substitua o currículo vigente, caracterizado como defasado, ineficaz e pouco atraente para os jovens. É relevante apontar que este é o argumento defendido pela CEENSI na justificativa elaborada, exposta pelo relator da Comissão, para a apresentação do PL nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a). Dessa forma, no Relatório Final da CEENSI (Brasil, 2013b), são frequentes os usos de palavras como flexível, alternativo, ultrapassado, especificidade, complementar, capacitação, entre outras.

Segundo o IDEB, dentre as redes estaduais de ensino médio, Minas está em terceiro lugar, atrás apenas de Santa Catarina e São Paulo e, se forem tomadas todas as redes de ensino — públicas e privadas — está em quarto lugar, logo após Santa Catarina, São Paulo e Paraná. Para corrigir esse cenário, o Governo de Minas Gerais lançou o programa ‘Reinventando o Ensino Médio’ (REM), cujas principais características são a flexibilização do currículo pela criação de percursos curriculares alternativos, o uso das novas tecnologias de ensino e aprendizagem, atividades interdisciplinares e instrumentos

formativos extraescolares, e a inclusão da formação em ‘Áreas de Empregabilidade’ (Ana Lúcia Gazzola, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais de 2011 a 2014) (Brasil, 2013b, p. 24).

Primeiramente, a ideia da ‘politecnia’, a tese de que todos podem obter a mesma educação, unificando a formação mais profissional e técnica à formação mais acadêmica. Na verdade, é uma utopia que termina por prejudicar e impedir a formação profissional. Em segundo lugar, a ideia da interdisciplinaridade — a ideia de que se pode ensinar ciências em geral, quando na verdade o que existem são áreas específicas do conhecimento, que precisam ser aprendidas em disciplinas e trabalhos específicos. Por fim, há ainda os preconceitos contra a formação para o trabalho, como se a preparação para atividades produtivas impedisse a ‘formação crítica’ do pensamento (Simon Schwartzman, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade) (Brasil, 2013b, p. 32).

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013b, p. 87).

Os velhos e novos sentidos do ensino médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017

Nas discussões feitas no âmbito da CEENSI, conforme foi possível observar nos trechos do tópico anterior, as disputas sobre os motivos pelos quais o ensino médio deveria ser reformulado e sobre a identidade dessa etapa de ensino estavam em pauta. Embora a Comissão tivesse elegido cinco eixos (currículo; integração do ensino médio com a educação profissional; formação de professores; condições de oferta e infraestrutura; instrumentos de avaliação do ensino médio utilizados pelo MEC), a flexibilização do currículo, sob a justificativa de ser pouco prático e inchado, e a separação entre ensino propedêutico e ensino profissional — na medida em que este seria um itinerário formativo opcional para o estudante — se destacaram como pontos centrais no relatório da CEENSI e se mantiveram no PL nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a).

Conforme será visto adiante, a ênfase nesses dois eixos desde as reuniões das audiências da Comissão, passando pelo relatório final, teve uma repercussão na lei de 2017, que amplificou a defesa de um currículo diversificado e a dualidade estrutural da educação.

Em 2012, em consonância com o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) e a Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) (Brasil, 2012, p. 2) reforçaram uma formação para o ensino médio de base politécnica, a partir da “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”.

Um ano após a apresentação das DCNEM, a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI)¹¹ apresentou o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), fragmentando o ensino médio entre formação geral e itinerários formativos, e reforçando uma revisão das DCNEM. De acordo com Alana Bueno (2021), essas mudanças tão rápidas nas políticas voltadas para essa etapa de ensino se devem a um diagnóstico de que o ensino médio seria uma das piores etapas da educação básica, com altos níveis de evasão e baixo desempenho nos índices de avaliação, estando também descolada das expectativas dos jovens. Esse diagnóstico é reforçado na parte de justificação do PL apresentado em 2013 pela CEENSI:

A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse etapa de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se

¹¹ A CEENSI era composta por 56 membros, entre titulares e suplentes. O presidente da Comissão era o deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT) de Minas Gerais, e a relatoria foi feita pelo deputado Wilson Filho, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) da Paraíba. Ambos também participaram das discussões da Medida Provisória nº 746, de 2016 (Brasil, 2016a).

destina esta etapa de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade (Brasil, 2013b, p. 86).

Nos argumentos utilizados pela Comissão para a elaboração do projeto de lei, chama a atenção a referência às avaliações padronizadas, que serviriam para inferir a qualidade da educação básica brasileira — como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) —, e a menção ao fato de que havia investimento no ensino médio sem que houvesse melhora qualitativa nesse segmento.

Sobre as avaliações, Luiz Carlos de Freitas (2018) destaca sua proliferação naquilo que ele descreve como “reforma empresarial da educação” que, entre outros aspectos, institui políticas de responsabilização baseadas em testes, criando recompensas e punições para estudantes e professores, e a padronização da educação por meio das bases nacionais curriculares. Sobre o segundo aspecto, de que haveria investimento sem melhora qualitativa no ensino, ele está associado à ideia de que os problemas educacionais não seriam consequência da ausência de verba, ou de políticas de Estado, e, sim, de dificuldades de gestão.

Considerando, portanto, um diagnóstico negativo sobre o ensino médio, dentre as mudanças propostas no PL nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), destacam-se: 1) a última série do ensino médio seria organizada a partir de opções formativas a critério do aluno, como ênfase em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e/ou formação profissional; 2) a jornada de trabalho do ensino médio deveria ser de pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, isto é, a carga horária seria de 1.400 horas distribuídas em 200 dias letivos; 3) organização curricular por meio de áreas de conhecimento; 4) inclusão de diversos temas transversais, como educação ambiental, educação para o trânsito, prevenção ao uso de drogas e álcool, entre outros.

A publicação do PL gerou disputas entre entidades do campo educacional, secretarias estaduais de educação e um setor empresarial interessado na reforma do ensino médio. Esses embates culminaram também

na criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹², em 2014, que se posicionou de forma contrária ao teor do projeto. As principais divergências desse movimento em relação ao PL referem-se:

[...] ao caráter compulsório do Ensino Médio em tempo integral, num país em que a concomitância entre escola e trabalho é uma realidade entre os jovens; a proibição do ensino noturno aos menores de 18 anos e sua desvalorização no PL, embora sua oferta seja de enorme importância na garantia do direito ao Ensino Médio para jovens trabalhadores; a escolha de áreas de ênfase na formação do aluno, retrocedendo a uma formação fragmentada que compromete a formação geral para todos; a transformação da formação profissional numa área de ênfase, minimizando sua importância e desconsiderando o modelo de Ensino Médio integrado já praticado na rede federal e em algumas redes estaduais (Corti, 2019, p. 5-6).

Como consequência das disputas em torno do PL nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), o projeto tramitou no Congresso Nacional até a publicação de um substitutivo em 2014 que modificava pontos importantes, como a ampliação da carga horária — que ficaria a critério dos sistemas de ensino, deixando de ser compulsória — e a retirada da opção da formação profissional para a manutenção de um ensino técnico integrado ao ensino médio. Essas mudanças previstas no substitutivo, no entanto, não cessaram as tentativas de uma reformulação no ensino médio.

Conforme aponta Bueno (2021), em 2015 o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) retomou o Grupo de Trabalho (GT) Reforma do Ensino Médio para discutir o PL de 2013. Esse GT fez outro substitutivo para o PL que foi apresentado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa reorganização do GT e a elaboração de outro substitutivo deram origem à Medida Provisória nº 746, de 2016 (Brasil, 2016a), já no governo de Michel Temer, após o golpe parlamentar sobre a Presidente Dilma Rousseff.

¹² Composto por: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Em 2016, o Poder Executivo apresentou a MP e criou uma Comissão Mista composta de 48 senadores e deputados, sendo o presidente o senador Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Distrito Federal, e a relatoria do senador Pedro Chaves, do Republicanos do Mato Grosso do Sul. Ainda nesse ano, foram realizadas 12 reuniões e audiências para a discussão da medida provisória.

Na época, a MP, juntamente com outras medidas, como a PEC nº 241 (Brasil, 2016b), já havia sofrido críticas, dando origem ao movimento de ocupação em escolas públicas no mesmo ano, e à reação de entidades como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Mesmo com movimentos de resistência à MP, em 2017 ela deu origem à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). Já em 2018, o novo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi executado, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram aprovadas. Finalmente, em julho de 2020, no auge da pandemia de covid-19, São Paulo foi o primeiro estado do país a aprovar o “novo currículo” para o ensino médio.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) apresenta um aprofundamento das propostas do PL nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), considerando ainda como justificativa um quadro negativo de indicadores de frequência e desempenho para atestar um suposto fracasso do ensino médio no Brasil. Para a reforma dessa etapa de ensino, a lei prevê as seguintes mudanças na LDB: 1) aumento da carga horária anual de 800 horas para, no mínimo, 1.000 horas, sendo que, ao longo dos três anos do ensino médio, o tempo destinado à formação geral básica não pode ultrapassar 1.800 horas; 2) somente português e matemática teriam obrigatoriedade garantida nos três anos do ensino médio, enquanto áreas como artes, educação física, sociologia e filosofia seriam contempladas no

¹³ A normatização de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Em 2014 já havia se iniciado, no Ministério da Educação, a elaboração de documentos que dariam origem à BNCC. No início do governo de Michel Temer, em 2016, esses documentos passaram por uma fase de consulta pública e deram origem a uma segunda versão. Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), que institui e orienta a implantação da BNCC. Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao CNE a terceira versão da BNCC do ensino médio. A partir daí, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Em 14 de dezembro de 2018, o então Ministro da Educação, Rosseli Soares, homologou o documento final da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do ensino médio (Brasil, 2018c).

currículo por meio de “estudos e práticas”; 3) centralidade do projeto de vida no currículo com a justificativa de “formação integral do aluno” por meio de seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; 4) o currículo seria composto pela BNCC e por itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional); 5) possibilidade de profissionais de notório saber atuarem na formação técnica e profissional; 6) políticas de fomento à implementação de escolas de ensino médio de tempo integral.

Em 2018, em consonância com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), as DCNEM foram atualizadas (Resolução CNE/CEB nº 3/2018) (Brasil, 2018a). Lá, está previsto que caberia aos sistemas de ensino “fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes” (Brasil, 2018a, p. 12). No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, produzido pelo MEC e pelo CONSED, a expressão “currículo flexível” é mencionada com o intuito de “responder à diversidade de aptidões, preferências e objetivos dos jovens” (Brasil, 2018b, p. 42).

Considerando as novas formas de exploração capitalista, que criam uma cultura do trabalho ajustada ao desemprego, ao risco e à insegurança — definida por Luiz Antônio Machado da Silva (2002) a partir do par empregabilidade/empreendedorismo —, vale perguntar em que medida os objetivos do NEM de ajustar a escola às expectativas dos jovens e às exigências do mundo contemporâneo não reforçam somente as representações do trabalho fortemente aderentes ao modelo neoliberal vigente. Desse modo, a suposta escolha disponível para os estudantes no NEM e a flexibilização do currículo de acordo com suas expectativas teriam relação com a valorização de competências voltadas para práticas econômicas em constante mudança, às quais os estudantes teriam que se adaptar.

Outro aspecto que merece destaque na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e nas DCNEM de 2018 (Brasil, 2018a) é uma retomada da noção de competência, que perdeu força nas proposições legais sobre o ensino médio, especialmente durante os dois primeiros governos de Luiz Inácio Lula da Silva. Nas DCNEM de 2018, entende-se por competência a

[...] mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 2).

No mesmo documento, a noção de competência deveria ser equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”, prevista no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

De acordo com Marise Ramos e Michelle Paranhos (2022), a elaboração da BNCC e a atualização das DCNEM contribuíram sobremaneira para a retomada da pedagogia das competências, que foi um marco nas políticas educacionais da década de 1990. A antecipação da especialização por meio dos itinerários formativos, combinada com o caráter generalista da pedagogia das competências — por oposição a um currículo centrado nas ciências e nas disciplinas escolares —, visto na BNCC, contribuiu para a almejada “flexibilização” do currículo. Sobre as competências que reaparecem no NEM, as autoras afirmam:

Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converge-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), combinada com as DCNEM de 2018 (Brasil, 2018a), e sua ênfase nas competências colaboraram para um esvaziamento da formação geral e uma antecipação da especialização por áreas de conhecimento. Se, por um lado, um currículo esvaziado de conteúdo é “complementado” por quatro itinerários formativos que se mantêm vinculados à BNCC, por outro, a existência de um itinerário que contempla a formação técnica e profissional associada a esse mesmo currículo centrado em competências retoma “os dispositivos de dualidade e fragmentação formativas vivenciados em reformas anteriores” (Ramos; Paranhos, 2002, p. 82).

Cabe ainda enfatizar, sobre a formação técnica e profissional, que os sistemas de ensino teriam a possibilidade de incluir vivências práticas de trabalho no setor produtivo; além disso, profissionais com notório saber poderiam ser reconhecidos para ministrar conteúdos relacionados com essa formação, conforme está disposto na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). O itinerário voltado para a formação técnica e profissional ainda poderia contar com docentes sem um currículo acadêmico apropriado, e com a inclusão de experiências práticas de trabalho que, descoladas de uma formação geral, contribuem para reforçar a dualidade estrutural da educação.

Por fim, sobre a oferta da formação com ênfase técnica e profissional, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a, parágrafo 6º, inciso II) também prevê a possibilidade de “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. Essa possibilidade configura-se como uma formação aligeirada para o mercado de trabalho, considerando essa atividade apenas do ponto de vista do emprego e do assalariamento, e não como princípio educativo, isto é, entendendo o trabalho como uma ação humana de conhecer a realidade e transformá-la. Essa compreensão de trabalho como atividade prática de adesão à realidade (e não de intervenção) aparece ainda nas DCNEM de 2018, quando o currículo contemplaria “vivências práticas”, “vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2018a, p. 4).

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) como instrumento de política educacional, portanto, se comparada com os projetos político-pedagógicos baseados em um currículo integrado, retoma uma separação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico de nível médio disfarçada da possibilidade de escolha de itinerários formativos que, dependendo das condições ofertadas ao estudante, prepara ou para o prosseguimento dos estudos, ou para o ingresso direto no mercado de trabalho. Em relação à primeira opção, estudos como o produzido pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) em conjunto com o Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) com a primeira geração de concluintes do NEM já apontam que a maioria dos estudantes entrevistados tem uma visão pessimista sobre seu próprio desempenho no ENEM, não se sentindo preparados para a realização do exame, isto é, a chance de continuarem sua trajetória acadêmica é seriamente prejudicada (REPU; GEPUD, 2024).

Desse modo, as condições impostas aos estudantes, especialmente aos oriundos da rede pública, que perdem a carga horária destinada a uma formação geral, evidenciam uma característica já velha do ensino médio brasileiro, ainda que revestida de novidade, a saber: a preparação para o trabalho para os segmentos mais pobres e a continuidade dos estudos para os segmentos mais abastados e pouco afetados pelo NEM.

Considerações finais

Os resultados da investigação exploratória foram importantes para consolidar algumas chaves analíticas para guiar a leitura e a codificação dos documentos que compõem o material empírico da pesquisa. O *corpus* final é composto das discussões pertinentes à reforma do ensino médio compreendidas nos debates em torno do PL nº 6.840, de 2013 (Brasil, 2013a), e da Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017a). São elas: ensino médio integrado e ensino médio diversificado.

Após a revisão bibliográfica e a consulta aos documentos produzidos no âmbito da CEENSI (2012-2013), identificou-se que a dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação básica, assim como a oferta de diversos arranjos curriculares (currículos “flexíveis”, diversificados), são os temas estruturantes do debate.

As discussões recentes sobre a reforma do ensino médio expostas aqui, portanto, são iniciativas para suplantar os projetos político-pedagógicos baseados em um currículo integrado, visto como inchado e que não deixa espaço para atividades de caráter mais prático. Sob essas justificativas, a dualidade agora aparece como “escolha” entre combinações curriculares e itinerários formativos. Tal observação corrobora o que os pesquisadores identificam como um movimento pendular ocorrido nas últimas décadas entre a defesa de um ensino médio integrado, no qual os estudantes cursam simultaneamente os diferentes programas ofertados sem diferenciação, e de um ensino médio diversificado, no qual há trajetórias demarcadas e exclusivas entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

A proposta do PL nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a) desloca o pêndulo do debate na direção de um ensino médio diversificado, que possui, na criação de um itinerário formativo voltado para a formação técnica e profissional, uma das

suas maiores justificativas e mudanças. Como apontado na literatura, o resultado da CEENSI reproduz a dualidade “formação geral *versus* formação profissional”, que a proposta do ensino médio integrado (Decreto nº 5.154/2004) (Brasil, 2004) visou superar.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) indica a separação de uma formação geral básica de um itinerário de formação técnica e profissional, assim, a articulação pelo ensino médio integrado desaparece. Dessa forma, corre-se o risco de aumentar as chances de ingresso no mercado de trabalho em condições precarizadas, devido às limitadas margens de escolha que o sistema pode oferecer. Contudo esta é uma agenda em constante mudança, sobretudo influenciada pela mudança de governo a partir da eleição de Lula em 2022. Desde então, movimentos sociais, professores e estudantes aumentaram o coro nas críticas à reforma, solicitando sua revogação.

Em 2023, como resposta a essas críticas, o governo suspendeu o cronograma de implementação da reforma (Portaria nº 521, de 2023) (Brasil, 2023a), fez diversas audiências públicas e uma consulta pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023b), cujo resultado foi apresentado no mesmo ano.

Como resultado desse processo, foi sancionada a Lei nº 13.945, de 2024 (Brasil, 2024), que, entre as mudanças em relação à lei de 2017, definiu carga horária de 2.400 horas para a formação geral básica, e incluiu 600 horas para os itinerários formativos.

O novo projeto, no entanto, não significou uma revogação da reforma, tal como solicitada por professores, estudantes e movimentos sociais, implicando na manutenção das desigualdades educacionais que o NEM acentuou.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições Para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)**. Relatório Final. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1190083. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Documento Orientador para Seminários Estaduais**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html> Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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, DF: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao> Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Reformulação do ensino médio. Apresentação. **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, [2012]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/conheca-a-comissao> Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 3 jul. 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC: CONSED, 2018b. PDF. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf> Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Gov.br, Brasília, DF, 2023b. Disponível em:

<https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturação-da-política-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. PDF. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>.

Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 521, de 26 de junho de 2023.** Indefere a Concessão do CEBAS do Bem Mais Saúde - Combate ao Câncer e Doenças Crônicas, com sede em Osasco (SP). Brasília, DF: MS, 2023a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/Saes/2023/prt0521_27_06_2023.html. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009.** O Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007 , e tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 , que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), complementada pela Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2002, e alterada pela Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009. Brasília, DF: INEP, 2009a. Disponível em: [https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657#:~:text=Estabelece%20a%20sistem%C3%A1tica%20para%20a,2009%20\(Enem%2F2009\)](https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657#:~:text=Estabelece%20a%20sistem%C3%A1tica%20para%20a,2009%20(Enem%2F2009)). Acesso em: 10 ago. 2023.

BUENO, A. **A reforma do ensino médio:** do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=p>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e201060, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sq3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/>. Acesso em: 15 set. 2023.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 46-62.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. et al. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS NETA, O. M.; ASSIS, S. M.; LIMA, A. C. S. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, n. 2, v. 5, p. 106-120, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/846/755>. Acesso em: 7 out. 2024.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MOREIRA J. et al. Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Fineduca**, Porto Alegre, v. 10, n. 14, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90622>. Acesso em: 24 out. 2024.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

OLIVEIRA, V. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

PELISSARI, L. B. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. DOI: <http://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095>. Acesso em: 30 ago. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Nota técnica**: primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”. São Paulo: REPU: GEPUD, 2024. PDF. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_bf5c3ee7389e48649fab29594a78f65b.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

RODRIGUES, J. Ainda a educação política: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/al/mXbPbS5FnfMT4DR3Qq3D89L/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, L. A. M. da. Da informalidade à empregabilidade (reorganizando a dominação no mundo do trabalho). **Cadernos CRH**, Salvador, n. 37, p. 81-109, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18603/11977>. Acesso em: 24 set. 2023.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

Recebido em: 24/09/24

Aceito em: 14/02/25

Tarcila Soares Formiga

Doutora em Sociologia (PPGSA/UFRJ). Professora EBTT do CEFET-RJ, câmpus Maracanã. Atua nas seguintes áreas: Sociologia das Artes, Sociologia da Cultura e Sociologia da Educação.

 tarcilasformiga@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/7245157304942533>

 <https://orcid.org/0000-0001-8937-9296>

Raquel Guilherme de Lima

Doutora em Sociologia (IESP/UERJ). Professora adjunta da UFF. Atua nas seguintes áreas: Sociologia da Educação e Sociologia Política.

 rglima@id.uff.br

 <http://lattes.cnpq.br/1926364336557376>

 <https://orcid.org/0000-0002-0253-9144>