



Novo Ensino Médio: uma análise crítico documental a partir de uma Revisão de Literatura

*New High School Education: a critical documental analysis
based on a Literature Review*

Lisete Funari Dias¹
Bianca Maria de Lima²
Lorena Garces Silva³

Resumo

O Novo Ensino Médio é o tema desta pesquisa, cuja questão central busca resposta para “O que se apresenta nos resultados de pesquisa sobre a influência na formulação nos textos relativos à reforma?” O objetivo é caracterizar, sob o viés da Abordagem Ciclo de Políticas, a partir da revisão de literatura e da análise em documentos oficiais (MP 746, Lei 13.415/17, BNCC-EM e DCNEM), a reforma do Ensino Médio, no que se refere ao contexto de influência e contexto da produção de textos. A metodologia da pesquisa utiliza a análise crítico documental a partir dos resultados de uma revisão sistemática da literatura. Os resultados dão visibilidade aos influenciadores na reforma do Ensino Médio entre eles, os atores públicos, poder econômico e atores privados (empresários do setor produtivo e da educação), que deixam de lado os anseios educacionais do público em questão, a juventude do Ensino Médio.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Abordagem Ciclo de Políticas. Lei 13.415/17.

Abstract

The New High School is the subject of this research, whose central question seeks an answer to “What is presented in the research results on the influence in the formulation of texts related to the reform?” The objective is to characterize, under the bias of the Policy Cycle Approach, from the literature review and the analysis of official documents (MP 746, Law 13.415/17, BNCC-EM and DCNEM), the reform of Secondary Education, in what refers to the context of influence and context of text production. The research methodology uses critical document analysis based on the results of a systematic literature review. The results

1. Universidade Federal do Pampa, Professora Adjunta, Bagé/RS- Brasil <https://orcid.org/0000-0002-6975-2257>

2. Secretaria Estadual de Educação, Professora, Bagé/RS- Brasil <https://orcid.org/0000-0002-9471-1385>

3. Secretaria Municipal da Agricultura, Professora, Dom Pedrito/RS-Brasil <https://orcid.org/0000-0001-5846-0091>

give visibility to influencers in the reform of Secondary Education, among them, public actors, economic power and private actors (entrepreneurs in the productive sector and education), who leave aside the educational aspirations of the public in question, the youth of Secondary Education.

Keywords: *Curriculum Policies. Policy Cycle Approach. Law 13.415/17.*

Introdução

Em uma breve contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil, observa-se a partir da década de 60, a necessidade de melhorias no segundo grau, como era chamado, devido a expansão econômica que exigia preparação dos alunos para o ingresso no Ensino Superior. Na década de 1970, com o regime militar, houve um aumento do controle estatal sobre a educação, com a imposição de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, especialmente nas áreas técnicas e industriais. Nos anos 1980, começa-se pensar na expansão do Ensino Médio para camadas mais amplas da população. Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Brasil, 1996), o Ensino Médio passou por uma série de mudanças, passando a ser um direito social para todos, sendo enfatizadas duas finalidades: o prosseguimento dos estudos e formação profissional, o que se regulamenta com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998). Essas mudanças visavam tornar o Ensino Médio mais contextualizado, com a proposta curricular de integração das disciplinas em áreas do conhecimento, mas também visava a valorização da formação técnica e profissionalizante.

No início do século XXI, surgiram outras preocupações, tais como, a necessidade de enfrentar a evasão escolar, a baixa qualidade do ensino e a desigualdade de acesso à educação. Algumas ações ocorreram na intenção de melhoria da qualidade, entre elas: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Brasil, 2009), criado com o propósito de apoiar, com recursos, as Secretarias Estaduais de Educação e o Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do Ensino Médio (Dias, 2018). Em consonância com o ProEMI e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010), alguns estados, a exemplo do Rio Grande do Sul, em 2011, aderiram a proposta de Reestruturação Curricular denominada Ensino Médio Politécnico (EMP), desenvolvido em um ciclo de implantação de 2012 a 2014 (Dias, 2018). Segundo Dias (2018), para discutir a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e ProEMI se fazia necessária uma formação de professores que promovesse a atualização e aperfeiçoamento sobre temas relevantes no Ensino Médio. Assim, em 2013, houve a proposição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), em um curso de 200 horas de formação aos professores em serviço (Dias, 2018). Com mudanças no governo estadual, em 2015, o Pnem é interrompido no Rio Grande do

Sul e, com a mudança do governo federal, em 2016, começa a ser estudada uma nova reforma curricular, o Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, o presente artigo, contempla uma revisão sistemática da literatura sobre a Reforma do Ensino Médio, sendo os resultados utilizados para uma análise crítico documental realizada nos textos: Lei 13.415/17 (Brasil, 2017), da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a; 2018b).

A análise documental busca as influências na produção desses textos e utiliza, como base teórica, a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1993), em particular, os contextos de influência na formulação da política e textos relacionados à reforma do Ensino Médio. Com base na produção de uma política, Bowe e Ball (1992) apresentam uma estrutura conceitual para a trajetória da construção da política e esboçam três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto da política, contexto(s) da prática. Os autores consideram que, esses contextos estão de alguma forma ligados, mas não tem sentido único no fluxo de informação entre eles, além de serem utilizados como ferramentas de análise, sendo essas as ferramentas as quais Mainardes (2006, p. 3) menciona: “Estou procurando aqui destacar o papel prático da teoria na pesquisa como uma caixa de ferramentas e meios de análise conceitual e de um sistema de reflexividade”.

A revisão de literatura tem a finalidade de trazer a visão de outros pesquisadores sobre o objeto de estudo, sendo uma forma a aumentar a familiaridade com o tema. Sendo assim, de forma exploratória e, como primeiro passo da revisão de literatura, formulou-se a questão central: “O que se apresenta nos resultados de pesquisa sobre a influência na formulação nos textos relativos à Reforma do Ensino Médio?”

A justificativa está alicerçada em questões teóricas relacionadas à formulação de políticas públicas educacionais, na relevância social das contribuições que a pesquisa pode agregar sobre o tema Reforma do Ensino Médio e em questões pessoais e profissionais das pesquisadoras atuantes em um Mestrado Acadêmico em Ensino.

O objetivo da pesquisa é caracterizar, sob o viés na Abordagem Ciclo de Políticas, a partir da revisão de literatura e da análise em documentos oficiais (Medida Provisória MP 746, Lei 13.415/17, BNCC-EM e DCNEM), a Reforma do Ensino Médio, no que se refere ao contexto de influência e contexto da produção de textos.

Metodologia

Optou-se pela revisão sistemática de literatura que, contempla oito passos: i) delimitação da questão de pesquisa; ii) escolha da fonte de dados; iii) escolha dos descri-

tores; iv) busca de resultados; v) critérios de inclusão e exclusão; vi) extração de dados; vii) avaliação das publicações; viii) síntese e interpretação (Costa; Zoltowski, 2010).

Posta a questão de pesquisa “O que se apresenta nos resultados de pesquisa sobre a influência na formulação nos textos relativos à Reforma do Ensino Médio?”, o próximo passo foi a escolha das bases de dados, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). Com os descritores relacionados ao tema da pesquisa e os operadores booleanos, *AND* e *OR*, foi constituída a *string* de busca: (Reforma do Ensino Médio) *OR* (BNCC) *AND* (influência)).

A busca de resultados nas bases de dados, em todos os campos, considerou as publicações a partir de 2017, ano de promulgação da lei 13.415/2017, até o ano de 2021, ano que foi realizado o levantamento para essa revisão de literatura. Os critérios de seleção, inclusão e exclusão, foram o objetivo, o título e resumo, que deveriam conter: A reforma “Novo Ensino Médio”; A Lei 13.415/17; A Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, sendo excluídos aqueles que não traziam discussões sobre o tema.

A avaliação das publicações, além de considerar publicações avaliada por pares, tal como artigos, teses e dissertações, consistiu em uma análise da qualidade metodológica, dos objetivos, do contexto, das questões de pesquisa, do referencial teórico, observando o que poderia comprometer a relevância do estudo, sendo que nesta etapa não houve exclusões.

Como resultado, foram encontrados 43 artigos na base de dados SciELO, sendo selecionados pelos critérios já mencionados 19 artigos. Na base de dados BDTD foram encontradas quatro teses e 17 dissertações, sendo selecionadas uma tese e 11 dissertações.

O Quadro 1 apresenta a identificação dos autores das publicações na base de dados SciELO.

Quadro 1: Autores em periódicos da base de dados SciELO

ARTIGOS/AUTOR (ANO)
Quadros; Krawczyk (2021)
Lotta; Bauer; Jobim; Catherine (2021).
Hernandes (2020)
Balduino (2020)
Koepsel, Garcia; Czernisz (2020)
Kuenzer (2020)
Corti (2019)
Sanz (2019)
Maciel (2019)
Leão (2018)
Silva (2018)
Costa; Coutinho (2018)

Silva; Melo (2018)
Ferreti (2018)
Lima; Maciel (2018)
Motta; Frigotto (2017)
Kuenzer (2017)
Cunha (2017)
Ferreti; Silva (2017)

Fonte: Autoras (2021)

O Quadro 2 apresenta a identificação dos autores de teses e dissertações selecionadas na BDTD.

Quadro 2: Autores selecionados na base de dados BDTD

TESES E DISSERTAÇÕES AUTOR (ANO)	
TESE	Steimbach (2018)
DISSERTAÇÃO	Quadros (2020)
	Fornari (2020)
	Costa E Silva (2019)
	Andrade (2019)
	Valenciano (2019)
	Hilário (2019)
	Chagas (2019)
	Martins (2019)
	Medeiros (2018)
	Silveira (2018)
	Steimbach (2018)

Fonte: Autoras (2021)

Foram identificados três autores mais utilizados no referencial teórico das publicações: Ferreti (2018); Silva (2018); Kuenzer (2010), os quais também possuem trabalhos trazidos nessa revisão de literatura.

A próxima seção traz a síntese dos resultados da revisão de literatura com discussão no confronto com documentos oficiais.

Resultados e discussão

A organização da síntese considera os textos dos seguintes documentos oficiais: Lei 13.415/2017, que trouxe mudanças significativas no Ensino Médio, entre elas a alteração da LDB/1996 (Brasil, 2017); a Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio (BNCC-EM) (Brasil, 2018a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018b).

Os dados produzidos por meio da revisão de literatura embasarão a análise dos documentos oficiais, citados anteriormente, à luz da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, no que se refere ao “Contexto de Influência” e “Contexto de produção de textos” (Ball, 1993). O contexto de influência, tem uma relação próxima com o contexto da produção de texto e está relacionado com ideologias; já os textos políticos trazem uma linguagem própria de interesse público. Os textos políticos, textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc., representam a política, podendo não ser coerentes e com contradições (Mainardes, 2006). Para Ball (1994), as políticas trazidas nos textos, não estão bem claras ou completas, sendo produtos de compromissos em vários estágios, sejam na micropolítica da construção da legislação, no debate entre parlamentares ou na micropolítica que articula os grupos de interesse.

Com base nesse referencial teórico, os resultados serão discutidos em três seções: O contexto da produção dos textos da medida provisória (MP) nº 746 à Lei 13415; O contexto da produção dos textos - BNCC e DCNEM; O contexto de influência na reforma curricular do Ensino Médio.

O contexto da produção dos textos da MP 746 à Lei 13.415

A MP 746 (Brasil, 2016a) e Lei 13415 (Brasil, 2017), que dão origem à Reforma do Ensino Médio, são discutidas pelos pesquisadores trazidos na revisão de literatura de acordo com Ball (1993), que entende os textos de uma política formulados de acordo com influência parlamentar e de grupos de interesse.

A proposição da MP 746, no ano de 2016, foi encaminhada pelo Ministro da Educação ao presidente da República, com justificativas, pois a medida provisória é utilizada pelo Presidente da República em casos de extrema importância e urgência, tendo força de lei. A MP 746 visava “a alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio” [...] (Brasil, 2016a, p. 1).

Como justificativa, o ministro refere que a função social do Ensino Médio, prevista no art. 35 da LDB/1996, não atingiu os resultados previstos, sendo que, o pretendido anteriormente não seria mais válido e, por isso, solicita um currículo menos extenso, mais atrativo, que estabeleça um diálogo com a juventude e diz que o problema no Brasil seria o de cursar “treze disciplinas obrigatórias” (Brasil, 2016a, p. 1-2).

“A MP 746 foi apresentada rapidamente, pois teve o Projeto de Lei n.º 6.840/2013 como proposta base, lapidada por consultores do CONSED, dentre eles, a Secretária Executiva do MEC em 2016” (Kopsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 3). Ainda de acordo com os autores, a reforma do Ensino Médio foi tratada como urgente, constando as

argumentações do ministro, tais como: evasão escolar, notas baixas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a falta de estrutura e a falta de disciplinas relacionadas à realidade dos alunos.

A MP 746 traz demandas tais como: atribuir atrativos para o Ensino Médio; atender as demandas de projetos de vida dos estudantes e; trazer maior funcionalidade sobre como conectar os alunos ao desenvolvimento do país (mundo do trabalho). O “Novo Ensino Médio” traz a promessa de “valorização do protagonismo juvenil” e “flexibilidade curricular” (Brasil, 2016a, p. 11).

A estrutura curricular também é relatada na MP 746, trazendo mudanças significativas tais como: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2016a). A nova organização curricular compreende carga horária para conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de Itinerários Formativos.

Quanto aos Itinerários Formativos, a MP 746 apresenta a promessa que o estudante “[...] poderá fazer escolhas, conforme seu projeto de vida e de seus horizontes” (Brasil, 2016a, p. 11), mas mesmo que o texto apresente essa perspectiva, a oferta dos Itinerários Formativos irá depender da definição nas redes de ensino.

Na época, os Itinerários Formativos, definidos na Base Nacional Comum Curricular, baseavam-se em versão preliminar. Logo após, entra no cenário, a reforma fiscal da Emenda Constitucional n.º 095/2016 (Brasil, 2016b), que proíbe por vinte anos o aumento de qualquer investimento em políticas sociais e, como consequência, mais restrições aos sistemas de ensino para colocar em prática o Novo Ensino Médio. Herndes (2020, p. 1) considera que haverá falta de “política de financiamento para as escolas públicas realizarem alterações, sobretudo para contratação, melhor remuneração e melhores condições de trabalho do docente, o que afastaria a escola de sua função social”. Resultados semelhantes foram trazidos por Andrade (2019, p. 10) ao sistematizar as percepções de professores e gestores sobre a reforma do Ensino Médio.

Cunha (2017, p. 7) refere-se ao Novo Ensino Médio como uma reedição dos anos 90, pois “trata-se, da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso”, quando a mesma Secretária Executiva do MEC, em 2016, ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) durante toda a gestão. Como forma de convencimento dos estudantes para aceitação do Novo Ensino Médio, a mídia governamental fala da escolha pelos estudantes de sua trajetória profissional, fazendo parecer que a prática é o melhor caminho nessa etapa da educação básica.

A partir dessas propostas votadas pelo Congresso e Senado nacional foi instituída a Lei 13.415 de fevereiro de 2017, que altera entre outros textos, a LDB/ 1996 com relação ao Ensino Médio (Brasil, 2017).

Fica definido que, para cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio, “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” [...]. Parte da carga horária poderá ser oferecida “fora da escola, em instituições privadas, além de estudos por meio da educação à distância ou presencial, mediada por tecnologias, atividades de educação técnica”. As atividades *online* ficam assim definidas: até 20% para o Ensino Médio diurno; até 30% para o noturno; e até 80% para Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2017).

Além das alterações curriculares, a contratação de professores também é alterada e, de acordo com o Art. 61 (Brasil, 2017), profissionais com notório saber poderão atuar na formação técnica e profissional dos estudantes do Ensino Médio, como professores. Sobre as incertezas com relação aos professores do Ensino Médio, resultados de pesquisa reconhecem que a reforma não favoreceu políticas de formação de professores e, como forma rápida para dar conta da formação técnica e profissional, criticam, além do currículo, o papel da docência pelo “notório saber” (Silva; Scheibe, 2017; Costa; Coutinho, 2018).

Assim, apresenta-se a origem da Reforma do Ensino Médio, discutida à luz do contexto de produção de textos, com forte influência do capitalismo em uma ideia de formação de mão de obra barata e de segmentos privados da educação. Para Ball, os textos políticos apresentam significados que não são fixos ou claros, ou até mesmo, fechados e completos. Para ele, mesmo o texto físico não surge de repente, os leitores irão interpretar de acordo com seu contexto, ou seja, “a legibilidade dos textos depende do que se lê, de como se lê e do contexto social e histórico da leitura” (Ball, 1994).

Seguindo na interpretação de textos, a próxima seção, busca-se entender os textos da BNCC-EM e DCNEM a partir da visão crítica dos pesquisadores sobre o tema Reforma do Ensino Médio.

O contexto da produção dos textos - BNCC E DCNEM

Considerando as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB), pela Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 atualiza as DCNEM e, em seu Art. 37, previa que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, permaneceria em vigor até o início ano de 2022 (Brasil, 2018b). A partir desse ano, a carga horária total passou a ser ampliada para 3.000 (três mil) horas, sendo que, a carga horária total máxima da formação geral básica deve ter 1.800 (mil e oitocentas) horas nos termos da

BNCC (Brasil, 2018a). As demais, 1200 horas, são destinadas aos Itinerários Formativos relacionados ao contexto do estudante e possibilidades no sistema de ensino local.

A BNCC é um documento normativo, envolvendo aprendizagens essenciais a ser desenvolvidas ao longo de todas as etapas da educação básica. De acordo com a LDB 9394/96, a base comum curricular deve nortear os currículos das redes de ensino, trazendo propostas pedagógicas para todas as modalidades de escolas do Brasil.

A BNCC-EM, no que se refere a parte comum do currículo, está organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC-EM também é composta de competências gerais e específicas das áreas, assim como habilidades relativas aos objetos de conhecimento de cada unidade temática, sendo que:

[...] a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p.8).

As habilidades estão direcionadas às competências estabelecidas em cada área de conhecimento e o desempenho do aluno deve mostrar a eficácia ou a ausência dela. A BNCC-EM, como documento norteador da organização curricular pode ser entendida como uma forma de controle sobre a ação pedagógica das escolas.

A parte diversificada do currículo é composta pelos Itinerários Formativos que são assim denominados: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017). O objetivo, teoricamente, é trazer caminhos diferentes e formativos para os alunos, flexibilizando o currículo escolar e oportunizando a escolha dos mesmos (Hernandes, 2020).

Outra mudança, na proposta de Reforma do Ensino Médio, foi a política de fomento da implementação de escolas de nível médio em tempo integral, sendo que a DCNEM prevê 1400 horas por ano, totalizando 4200 horas, o que corresponde a sete horas por dia, num total de 200 dias letivos. Na LDB (Brasil, 1996) eram previstas 800 horas distribuídas ao longo desses 200 dias letivos. Para implementar o turno integral, as escolas terão um prazo de 10 anos, a partir da data de início do Novo Ensino Médio na escola.

A educação em tempo integral já constava na LDB (Brasil, 1996) para escolas de ensino fundamental e, estendida também, à educação infantil, no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº. 10.721 de 2001. Contudo as experiências de educação em tem-

po integral eram limitadas pela ausência de recursos na época. Para a atual reforma do Ensino Médio, a educação em tempo integral entra em contradição se for levado em conta que, os recursos direcionados para colocar em ação tal proposta sofreram congelamento no mesmo ano.

No PNE 2014, a meta (3) previa “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)” (Brasil, 2014). Além de manter a universalização da oferta e direito à educação para todos, a reforma teria como garantia a educação de qualidade e, com isso surgiu a proposta de educação em tempo integral. No entanto, a reforma Novo Ensino Médio pouco contribui para o alcance dessa meta (Maciel (2019). O resultado da análise da proposta da educação em tempo integral mostra a ampliação do “abismo existente entre os que têm condições de estudar e, os que não têm” (Moehlecke, 2018, p. 146).

A educação em tempo integral, pela ótica dos principais atores (quem faz a política) envolvidos nesse processo, pode ser contundida com a sobrecarga de professores e diretores das escolas onde serão responsáveis pela implementação. Também, poderá trazer consequências para aumentar as desigualdades entre aqueles que possuem tempo disponível para frequentar a escola em tempo integral e aqueles que necessitam trabalhar (Vieira, 2014).

Ainda na contramão da proposta de educação em tempo integral, percebe-se corte de carga horária de algumas disciplinas na matriz curricular proposta na BNCC-EM, privilegiando algumas sobre outras, especificamente Matemática e Português, o que mostra intenções retrógradas indo ao encontro do capitalismo neoliberal com intenção de preparo para o mercado de trabalho. Nesse sentido, em particular no Ensino de Ciências da Natureza, a reforma pode fragilizar o ensino, tornando-o mais incipiente para os que não escolherem esse eixo formativo. A reforma foi considerada um retrocesso, comparando-a com a década de 1980, “quando se dava ênfase ao ensino técnico-profissional e, aos anos de 1990, quando a política educacional se subjugou às diretrizes neoliberais para a educação” (Medeiros, 2018, p. 9).

Quanto à avaliação de aprendizagem, a DCNEM (BRASIL, 2018b) prevê em seu Art. 32, que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deverá contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

Sobre os livros didáticos, devem ser adequados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aos demais programas destinados à distribuição de livros e mate-

riais didáticos, tanto físicos, quanto digitais, atendendo a formação básica geral e os itinerários formativos.

Na DCNEM, a estrutura curricular está organizada pelas áreas do conhecimento, devendo assegurar o “fortalecimento da relação entre os saberes e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução: conjugados e cooperativos dos seus professores” (Brasil, 2018b, p. 6).

Essas contradições entre o escrito nos textos, tais como a BNCC-EM, que servem como base para a educação brasileira, também se explicita diante dos objetivos da formação do estudante do Ensino Médio, que seria oferecer auxílio didático e pedagógico para promover sujeitos críticos e reflexivos, mas diante das reais situações da organização curricular, a escola acaba trabalhando mecanicamente esses objetivos da BNCC.

A análise curricular do Novo Ensino Médio, envolvendo a BNCC, mostra “um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos” (Silva, 2018, p. 1). Reiterando a crítica à BNCC, Pinto e Melo (2021, p. 2) analisam a base curricular do estado de Minas Gerais e consideram que esta seria uma “formação destituída de sentido crítico e voltada para a aplicabilidade de conteúdos através de uma lista de competências e habilidades”. Também, as medidas do governo federal alteram contextos locais, os quais devem gerar diferentes efeitos na formação das juventudes (Lotta *et al.*, 2021).

Algumas conclusões importantes são trazidas por Hilário (2019), sobre a existência de uma rede discursiva subjetivando os jovens como força produtiva para o modelo de sociedade capitalista. Também, “a redução da carga horária de certas disciplinas interfere nos fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana” (Motta; Frigotto, 2017, p. 1). Ainda, “a flexibilização e o esvaziamento do currículo do Ensino Médio podem resultar na corrosão do direito à educação” (Lima; Maciel, 2018, p 1). A Reforma com sua flexibilidade “retira direitos dos jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos” (Costa; Silva, 2019, p.7).

Ball (2004) afirma que, políticas são processos e diálogos em constante transformação, sendo que, as políticas de currículo são feitas de negociações complexas envolvendo a relação entre o Estado, o capital, as instituições do setor público e os cidadãos. Os contextos e sujeitos influenciam e são influenciados pelos discursos representados, por isso o autor defende duas concepções: a política como texto e a política como discurso.

Na próxima subseção, o Novo Ensino Médio é analisado em um viés do contexto de influências nos textos da reforma.

O contexto de influência na reforma curricular do Ensino Médio

Resumidamente apresentou-se, até aqui, elementos centrais do contexto da produção de textos, com influência do capitalismo, segundo os autores trazidos na discussão.

A partir do exposto na Lei 13.415/2017, DCNEM e BNCC-EM, para melhor compreensão dos caminhos percorridos por essa política educacional, torna-se importante trazer os resultados de pesquisas com objetivo de entender a influência do setor privado da educação e do setor econômico, os chamados financiadores da educação.

Motta e Frigotto (2017, p. 346) apresentam a influência dos reformadores que justificam a reforma considerando a grande evasão no Ensino Médio por ser pouco atrativo aos estudantes. No entanto, na pesquisa em que foram entrevistados professores e estudantes do Ensino Médio, compreende-se suas percepções sobre a reforma como antidemocrática, contrariando os “anseios de teóricos da educação e professores dos diversos níveis de ensino e favorecendo os interesses pragmáticos do mercado” (Medeiros, 2018, p. 8).

Também Silva e Melo (2018, p.16), confirmam que houve influência contrária aos interesses do Estado, sendo essa uma “pauta construída por educadores e estudantes a partir de discussões e deliberações coletivas em fóruns e reuniões, em defesa dos interesses dos trabalhadores e usuários dos serviços públicos e gratuitos”. Andrade (2019, p. 10) percebe que, os professores concordam em algumas mudanças, mas não da forma como foram feitas as alterações curriculares, as quais “não dialogam com as melhorias em infraestrutura, valorização docente e formação integral, preocupações de alunos e professores”.

Ainda, contribuindo com resultados semelhantes, Valenciano (2019) apresenta a percepção de diretores, coordenadores, professores e alunos sobre a falta de consulta pública na reforma. Segundo esse autor, a comunidade escolar enfrentou momentos de incerteza quanto à alteração nos espaços escolares, na vida e profissão dos professores e no futuro dos estudantes.

Resultados semelhantes são trazidos a partir de uma pesquisa sobre a ocupação das escolas por estudantes do Ensino Médio em 2016 em oposição aos seguintes pontos: proposta da PEC 95, que limita os gastos públicos por 20 anos; reforma trabalhista; e reforma previdenciária. No entanto, foi principalmente contra a reforma do Ensino Médio e PEC dos gastos que os jovens se insurgiram e ocuparam suas escolas. Sobre esse contexto, entende-se que a influência do capital se sobrepõe aos interesses do serviço público de forma gratuita ao cidadão brasileiro (Steimbach, 2018).

Para Leão (2018), a reforma não atende às demandas dos jovens, que continuam suprimidas, revelando outros interesses. De acordo com Silva (2018), o currículo or-

ganizado em áreas isoladas e disciplinas específicas, sem contextualização com o dia a dia do aluno, já foi explorado anteriormente em outras reformas, mas o certo é que será direcionado à educação financeira, mostrando assim, a influência do empresariado (Silva, 2018). Já, Koepsel *et al.* (2020) complementam que a reforma acentua desigualdades e impacta o trabalho da escola. Como alternativa, Kuenzer (2020) reforça a necessidade de um posicionamento da escola, valendo-se de sua autonomia frente ao currículo flexível.

No entanto, concorda-se com a visão de Koepsel *et al.* (2020), pois, na realidade, as escolas seguem regras de cima para baixo atreladas ao orçamento da educação, o qual precariza a infraestrutura e a formação continuada dos professores, bem como a carreira dos professores e o domínio nos conteúdos das disciplinas que, muitas vezes, são incompatíveis com sua formação inicial. Além disso, os formatos de avaliação da aprendizagem dos estudantes também são ditados pelas Secretarias de Educação, tendo em vista os números de aprovação para as estatísticas (Lima, 2023).

Alguns autores trazem a influência do setor produtivo, a exemplo de Ferreti e Silva (2017), ao considerarem que a MP nº 746 “não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao Ensino Médio”. Para Corti (2019, p. 1) “a Reforma do Ensino Médio tornou-se um discurso hegemônico antes mesmo do governo Temer, visando preencher um significativo vazio: a crise do Ensino Médio”.

Para Motta e Frigotto (2017), as questões mais abrangentes sobre a MP 746/ 2016, segundo a Constituição/1988 seriam: “Investir em capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando-a por áreas de conhecimento, visando melhorar os resultados do desempenho escolar”. No entanto, Ferretti (2018) refere-se ao Novo Regime Fiscal, o que traz como consequência investimentos mínimos na educação, porém, ainda é preciso formar mão de obra barata com incentivo à finalização dos estudos no Ensino Médio (Brasil, 2016).

A política educacional Novo Ensino Médio sofreu influência do setor empresarial com vistas à formação para o mercado de trabalho, mas também do sistema educacional privado, com vistas a lucrar com a venda da educação como mercadoria (Pinto; Melo, 2021; Sanz, 2019; Silva; Melo, 2018; Motta; Frigotto, 2017; Cunha, 2017). É reconhecida a intensa atuação do empresariado nacional que, “há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira” (Ferretti, 2018, p. 2).

Com base em análise em documentos normativos/legislativos da reforma; audiências públicas da medida provisória 746/2016; documentos do empresariado; reportagens de jornais e revistas; fontes secundárias de outros pesquisadores, a reforma

possui dois significados: “Por um lado, se caracteriza como uma abertura de mercado para absorção de capitais; e por outro, revela um projeto societário neoliberal e a produção de uma subjetividade mercantil” (Quadros, 2020, p. 1).

Costa e Silva (2019, p. 7) referem que, entre influenciadores de maior peso político para transformar os interesses econômicos em lei, está o Banco Mundial (BM), agindo em consonância com o empresariado brasileiro e grupo conservador do Governo, que na época da alteração da lei, estava sob gestão do ex-presidente da República Michel Temer.

Entende-se, teoricamente, que uma das funções do BM é investir em educação, o que deve contribuir para a acumulação do capital humano com melhor formação e consecutivamente com melhores salários e crescimento econômico. No entanto, na prática, se constitui um organismo alinhado aos governos que consideram a educação como gasto público. Em relação ao Brasil, o BM publica, a pedido do ex-presidente Michel Temer, um documento denominado de “Um ajuste justo - análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” com o objetivo de examinar e apresentar soluções para a redução do déficit fiscal enfrentado em 2017 (Amaral, 2017).

De acordo com esse relatório, “as despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas e, o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local” (Banco Mundial, 2017, p. 13). Costa e Silva (2019) ao analisarem o documento, referem às soluções propostas pelo BM, como por exemplo: o aumento de número de alunos por professor; contratos em vez de concursos para professores; aumento de salário por meritocracia em vez promoção por tempo de serviço; contratação de serviços privados de educação; e avaliação de eficiência de gastos.

Ainda sobre o BM, as [...] “políticas de financiamento da reforma do Ensino Médio - Lei 13.415 apresentam-se como um projeto alinhado às recomendações do Banco Mundial e do empresariado brasileiro” (Fornari, 2020, p.8).

Para Balduino (2020, p.5) a influência do terceiro setor estão nas chamadas parcerias público-privadas. O autor cita, como exemplo, a parceria entre redes estaduais de ensino e Instituto Unibanco (IU), com a proposta do Programa Jovem do Futuro que “emprega a lógica de mercado nas escolas públicas de Ensino Médio e induz a responsabilização das escolas pelos resultados”. Outro exemplo dessa parceria é trazido por Quadros e Krawczyk (2021, p. 2), a partir da análise de documentos elaborados por fundações empresariais (Todos Pela Educação e o Instituto Unibanco) e documentos legislativos e normativos com características de: “[...] captura da subjetividade, em que as competências socioemocionais procuram encarnar nos jovens o autocontrole, o trabalho em equipe e a resiliência”.

Martins (2019, p. 9), considera que [...] “os princípios curriculares sofrem influências de múltiplas agendas nacionais e internacionais, possibilitando reconhecer as relações híbridas e globais, com proposições e princípios pedagógicos”.

Sendo assim, pode-se concluir as inúmeras influências nessa Reforma que, certamente, não é do público a quem se destina, os jovens do Ensino Médio. Como tentativa de encobrir, sabe-se que, ao apresentar a proposta, o MEC lançou mão de propagandas positivas da reforma, inclusive com discursos dos próprios jovens. Silveira (2018, p. 8) julgou o quanto as propagandas de Estado são “constituídas pelo apelo emocional e caracterizadas pela efemeridade das informações que veiculam”. Tais propagandas tentam transparecer a promoção de um grande benefício aos jovens do Ensino Médio.

E assim, a reforma foi posta, iniciando com projetos-piloto do Novo Ensino Médio a partir do ano de 2019 e implementação em todo o Brasil no início do ano de 2022. Segundo Chagas (2019), no Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação (SE-DUC) alinhou-se ao MEC, aplicando a projeto-piloto em 301 escolas da rede estadual, contexto que faz parte da continuidade da pesquisa.

Considerações finais

Buscou-se caracterizar a Reforma do Ensino Médio, segundo a Abordagem do Ciclo de Políticas, em uma revisão de literatura e análise em documentos oficiais (Ball, 1993).

No contexto da produção de textos, compreende-se que a elaboração dos textos foi baseada em interesses de grupos que pensam na educação como despesa pública. Compreende-se, também, que a aprovação dos textos surge de interesses capitalistas específicos, deixando de lado os anseios educacionais do público em questão, a juventude do Ensino Médio.

Percebe-se a diferença entre o previsto no PNE (2014), formulado em tempos de valorização da educação e o que foi posto nessa reforma, a qual se depara com a contenção de gastos na educação a partir da Emenda Constitucional n.º 95/2016.

Compreende-se que a influência na formulação de políticas públicas educacionais, direcionadas à etapa Ensino Médio segue o seguinte fluxo: a política a quem se destina é influenciada pelos atores públicos (poder legislativo e executivo), poder econômico (Banco Mundial e Ministério da Economia) e atores privados (empresários do setor produtivo e da educação). No entanto, como contribuição do resultado deste trabalho, amparado na visão dos pesquisadores trazidos na revisão de literatura, haveria formas de minimizar os prejuízos aos jovens do Ensino Médio, considerando a autonomia da escola em conformidade com o currículo flexível. Porém, é difícil colocar essa

autonomia em prática diante da organização imposta pelas Secretarias de Educação que, por sua vez, seguem regras dos documentos oficiais emitidos pelo MEC.

A revisão de literatura proporcionou maior familiaridade com o tema Novo Ensino Médio e deve direcionar a continuidade da pesquisa no contexto da prática em uma escola pública estadual, que foi piloto na reforma. A continuidade levará em consideração as políticas públicas citadas neste trabalho e as estratégias para colocar a reforma em ação a partir do ano de 2022.

Referências

- AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.
- ANDRADE, Nayara Lança de. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?** 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de São Paulo. Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (FCAV). Ensino e Processos Formativos. Jaboticabal- SP. 2019.
- BALDUINO, Maria Aparecida Canale. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Interações**, Uberlândia, v. 21, n. 2, 2020.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004
- BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and tool boxes. **Discourse**, v. 13, n. 2, 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 5 mai. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: Síntese**. Novembro de 2017. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971 de 9 de outubro**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 out. 2009. Seção 1.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1, p.1, 23 set. 2016a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1, p.2, 16 dez. 2016b.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p.1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CHAGAS, Angela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS. 2019.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em revista**, Belo Horizonte- MG, v. 35. 2019.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**. Marília-SP, v. 43 n. 4. 2018.

COSTA e SILVA, Francely Priscila. **A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte. 2019.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323255862> , 2010. Acesso em: 5 nov. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP, v. 38, n. 139, p. 373 - 384, 2017.

DIAS, Lisete Funari. **Formação continuada para professores da área de ciências da natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa: “o que se mostra” da valorização pela formação?** Tese (Doutorado). 2020. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Porto Alegre. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 38. n. 139. 2017.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo-SP, v. 32, n. 93, p. 25 - 42, 2018.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. 2020.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro-RJ, v. 28 n.108. Jul-Sep. 2020.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. **O Enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)**. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Crises econômicas no Brasil e as reformas/contrarreformas do Ensino. **Argumentum**, Vitória-ES, v. 11, n. 3, p. 67-80, 2019.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v. 36, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP, v.38, n. 139, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência& saúde coletiva**, Manguinhos- RJ, v.25, n.1, 2020.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v. 34, 2018.

LIMA, Bianca Maria de. **O Novo Ensino Médio numa Escola Piloto (2019-2022): análise na área de Ciências da Natureza**. 2023. 127f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Ensino, 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro-RJ, v. 23, 2018.

LOTTA, Gabriela Spanghero; JOBIM, Marcela Bauer; ROJAS, Rita; MERCHÁN, Catherine. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro-RJ, v. 55, n. 2, 2021.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba-PR, v.8, n15, p. 13-32, 2014.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Campinas-SP, v. 44, n 3, 2019.

MEDEIROS, Francisca Valkiria Gomes de. **A função social da escola na reforma do ensino médio: à luz da biologia**. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 38, n.139, 2017.

PINTO, Samilla; MELO, Savana. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v.37, 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. 160f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. Educating through market metrics: proposal of the business community for the working-class you than the high school reform. **Preprints SciELO**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/version/2373>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SANZ, Cláudia Linhares. Futurity and re-timing contemporary education: from brazil's educational reform to the international agenda. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v 40, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte- MG, v.34. 2018.

SILVA, Rafaela Campos Duarte; MELO, Savana Diniz Gomes. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educação & Realidade**. Campinas-SP, v. 43, n.4, p. 1385 - 1404, 2018.

SILVEIRA, Aline Reinhardt da. **O discurso sobre a reforma do ensino médio**: uma análise da divulgação governamental. 2018. 134f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas- RS. 2018.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná**: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016). Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba-PR, 17/09/2018.

VALENCIANO, Fernanda Siquini. **Da disseminação e discussão sobre a reforma no ensino médio do Brasil nos espaços escolares**. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente- SP, 2019.