

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA NOVA BNCC: AS LACUNAS DA LEI 13.415/2017 E DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA PANDEMIA

Bárbara Alves ¹
Deane Taiara Soares Honório ²

RESUMO

Este trabalho discorre sobre o processo dificultoso de implementação da Reforma do Ensino Médio, pela lei 13.415/2017, tendo por base a nova BNCC Ensino Médio de 2018, em contexto pandêmico, visto as problemáticas contidas no texto da lei para esta etapa da educação, sobretudo a educação dos jovens brasileiros. E aponta de forma breve o percurso histórico das controversas importações educacionais desde a colonização portuguesa até as bases constituintes da educação do Brasil independente. Considera-se em especial a transição da perspectiva mercantil, trabalhista e de classe, como uma força de expressão na Reforma do Ensino Médio, um projeto político que reforça ao imaginário coletivo a suposta promessa de formar de modo homogêneo um país heterogêneo em caráter abissal. Ainda que os objetivos pareçam claros é sob a égide da abstração que o processo de execução é mantido obscuro.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, BNCC - Ensino Médio, Política de Educação Neoliberal, História da Educação, Pandemia Covid-19.

INTRODUÇÃO

A estrutura formativa da educação brasileira parte desde a colônia, com a entrada do espectro religioso e jesuítico em meados de 1500, valendo-se de assunções exteriores a serem adaptadas e introduzidas (ainda que de modo forçoso) à realidade nacional. Embora esse exercício de importação seja naturalizado, tratando-se de educação essa adaptabilidade tende a reprimir aspectos intrínsecos à realidade local. Além disso, a extração de certos termos e ideias é capaz de engendrar no imaginário social algumas interpretações fragmentadas, o que impede uma reflexão mais ampla sobre o tópico introduzido. Parte-se do princípio de uma simples má adaptação, muitas categorias poderiam ser problematizadas, contudo o recorte deste breve artigo se vincula à vulgar união entre o Novo Ensino Médio e as expectativas de “renovação” no sistema educacional. Neste sentido, considera-se como pressuposto a integração de uma perspectiva mercantil, trabalhista e de classe, uma tríade que historicamente tem força de expressão desde as bases constituintes da educação do Brasil independente, a partir de 1827, tendo um maior entrelaçamento de inspiração a França, Inglaterra e Prússia, como bem descreve José Carlos de Araújo Silva (1999).

¹ Pedagoga da Faculdade Adventista da Bahia - FADBA; Graduanda da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, barbaaralves@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, deane_taiara@hotmail.com.

Com os franceses o atributo eclesiástico refletia na formação moral e ética do indivíduo, já no caso prussiano “o advento da burguesia como força política e necessidade de ‘instrumentalização’ de um novo homem, em uma nova sociedade” (SILVA, 1999, p. 25), tinha a ideia de criar novos trabalhadores e unir o mundo dos homens com o do trabalho. Basedow, um dos principais pensadores alemães definia como parte do naturalismo na educação além da regeneração moral do espírito, a separação entre ricos e pobres, colocando-os respectivamente em escolas pequenas e grandes “populares” para que cumprissem seus objetivos que são, como consta em suas palavras, os seguintes:

Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais[...] As crianças das grandes escolas por outro lado devem [...] dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis [...] às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (BASEDOW, PONCE, 1989, p.136-7, apud SILVA, 1999, p.25).

Ao considerar a perspectiva classista em que é baseada a estrutura de poder desvelado na trajetória estudantil do sujeito, a máxima inglesa com o seu “hábito do laborismo” e noção do trabalho como fonte de “adestramento” para o controle da burguesia sobre as classes dominadas, em sua profusão revolucionária de ensejos industriais, transmuta sua essência de modo quase anacrônico a um Brasil distante das maquinarias, mas perto demais do pensamento coisificador do capital. A relação entre a montagem da educação brasileira e a contemporânea introdução de um Novo Ensino Médio se fundam no aspecto do pensamento, a lógica de domínio assume normas e formas naturais e o condicionamento mercantil das propostas estudantis se torna parte do progresso. O breve recorte historiográfico supracitado permite observar uma parcela das bases energéticas que impulsionaram a manutenção da mentalidade, reiterando o ciclo do opressor ao oprimido. Entretanto, para que a análise da história presente se torne mais palpável, há de haver um retorno mais recente sobre o conceito, finalidade e condições que fomentaram a introdução de uma reforma apressada e encharcada de boas intenções, das quais o inferno se refastela.

O conceito da reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é de “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (PORTAL MEC). A descrição, a despeito de sua generalização, recorre a um efeito benevolente e assegurado de uma reconstrução na realidade social, contudo, a sua finalidade anteverte o seu conjunto de

orientações e itinerários formativos que a rege e partindo do pressuposto de que a sua implantação repousa em proposições mais políticas do que emancipatórias, a ânsia por esse “renovo” tem do mesmo modo objetivos mais políticos que sociais. Esses indícios se dão de modo claro quando se observa o que era enunciado na própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento que aspirava unificar a educação de um país de heterogeneidades abissais, assumindo uma tarefa simples, considerando a ironia que precede a frase.

Esta pesquisa teve como percurso metodológico a abordagem qualitativa, as pesquisas bibliográfica e documental, com uso da análise de conteúdo. A abordagem qualitativa é essencial na pesquisa em educação, pois não só possibilita conhecer determinada situação quanto favorece revelar pormenores que não seriam possíveis mensurar por meio da abordagem quantitativa. Essas singularidades dizem respeito a captar ideologias, crenças, sentimentos, interesses, questões relacionadas à história dos sujeitos ou objetos envolvidos, mapeando sentidos e realidades que se fazem necessários para a construção da análise nas ciências humanas. Por sua vez, a pesquisa de tipo bibliográfico percorre todo o tipo de estudo científico e se respalda desde produções literárias e acadêmicas até pesquisas primárias, que requerem pesquisa exploratória e de campo para se materializarem. Já a pesquisa documental oferece materiais que se configuram de modo diferente, são possibilidades que recebem pouca ou nenhuma intervenção e que não foram diretamente alteradas, mas que atualmente podem ser essenciais para alguns estudos. Pode-se elencar como material deste tipo de estudo as leis, como a da Reforma do Ensino Médio, aqui posta como um dos objetos de discussão, os documentos, podendo ser novos ou antigos, como a BNCC ensino médio (2018), e os dados do site de monitoramento de sua implementação, ambos utilizados nesta pesquisa, entre outros. E por fim, a análise de conteúdo que possibilitou realizar inferências das expressões contidas nos textos, e que representam as percepções dos sujeitos, mostrando como elas são criadas e recebidas.

Desta maneira, é descrevendo a relação entre a história da educação brasileira no advento da reforma do ensino médio e sua nova BNCC que partimos ao relato e reflexão sobre origem, dificuldades de implementação e lacunas da Reforma do Ensino Médio. O trabalho está desenvolvido nas seguintes seções: Relatando o processo de implementação do Ensino Médio e da BNCC para esta etapa durante a pandemia do Covid-19, e relacionando o pensamento mercantil da Reforma do Ensino Médio ao refreamento de uma educação emancipatória.

BNCC DO ENSINO MÉDIO: RETROCESSO CURRICULAR, DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO E CONTEXTO PANDÊMICO.

A lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Reforma o Ensino Médio e altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), altera o regulamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (11.494/2007), assim como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além disso, revoga a lei que dispõe sobre o ensino da língua espanhola (11.161/2005) e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diante de todas essas modificações, institui o prazo de implementação da nova legislação tendo por base a data da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (EM), como pode ser verificado a seguir:

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Ou seja, o cronograma de implementação deveria ter sido emitido em 2019, primeiro ano subsequente à publicação da BNCC - Ensino Médio, que foi homologada em 04 de dezembro de 2018, iniciando a implementação em 2020, segundo ano subsequente a BNCC. No entanto, o cronograma só foi publicado em 14 de julho de 2021, Portaria de Nº 521, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, 7 meses depois do tempo estipulado pela lei 13.415/2017.

O novo cronograma prorroga para 2022 a implementação do novo currículo nas instituições de ensino que oferecem o Ensino Médio, com a efetivação dos referenciais curriculares no 1º ano do EM. Em 2023, a implementação nos 1º e 2º anos e, em 2024, em todos os anos (1º, 2º e 3º). Segundo o documento, em 2020 já deve ter acontecido a construção dos referenciais, tanto no Distrito Federal quanto nos estados, tendo por base a BNCC - Ensino Médio e os itinerários formativos. Neste ano de 2021, deve ocorrer a formação continuada dos profissionais da educação e a validação dos referenciais pelos conselhos de educação, e, durante os anos de 2022 a 2024, a supervisão da execução dos referenciais e da formação continuada dos profissionais (BRASIL, 2021). Em decorrência da urgência em que foi decretada a “nova” lei e das modificações na legislação da educação brasileira, houve uma confusão de como seria a sua implementação, já que, mesmo com as contestações dos movimentos de estudantes e professores contra a reforma, ela se constituiu. No ano em que deveria ser iniciado sua efetivação ocorre a decretação da pandemia do sars-coV-2, causador do covid-19, que deixa o mundo em estado de alerta e tendo que conviver entre medidas restritivas, uso de proteção e

quarentena. Desta maneira, a situação educacional se complexifica, exigindo esforço e adaptação por parte dos profissionais da educação e dos estudantes, e a reforma, por sua vez, tornou o processo mais difícil.

Para o ensino médio, a reformulação de currículos em função da implementação da BNCC exigiu um esforço adicional, em particular no que se refere à formação de professores e equipes gestoras e administrativas. Nesse período de pouco mais de um ano, desde o início da pandemia, as questões de formação tiveram pouco espaço no debate sobre os efeitos da COVID 19 na rotina dos sistemas educacionais, sendo superadas largamente por temas como avaliação, ensino remoto, acesso à tecnologia, reorganização do calendário e medidas para retorno às aulas presenciais, por exemplo (SILVA et al. 2021, p.15).

O período de reformulação do referencial curricular dos estados, tendo a BNCC-Ensino Médio como orientadora, coincidiu com a chegada da pandemia, o que tornou complexa a implementação da base. A formação dos profissionais da educação, que foi o foco inicial para a realização dessas mudanças, tornou-se dispensável, vista a outras necessidades. Os sistemas educacionais voltaram o foco para questões tais como a viabilização de aulas por meio de plataformas na internet, as formas de avaliação, quais seriam os recursos metodológicos e pedagógicos que contribuiriam para a realização dessas aulas remotas, o acesso às tecnologias de informação e comunicação por parte dos estudantes e professores, entre outras questões.

Nesse sentido, as alterações que tratam os referidos artigos preconizam os seguintes pontos: o artigo 2º, da lei 13.415/2017, que altera o artigo 26 da LDB (Lei n. 9394/96), aponta que o ensino de artes será obrigatório na educação básica, considerando em particular suas manifestações regionais. Será ofertado a partir do 6º ano do ensino fundamental a língua inglesa. Os currículos poderão incluir de acordo com a disposição dos sistemas de ensino projetos e pesquisas que tratem das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (art.26, LDB), além da inclusão do parágrafo 10. O artigo 3º, que altera o artigo 35-A, elenca que os direitos e objetivos da aprendizagem do Ensino Médio devem ser definidos pela BNCC nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, e dá outras orientações nos parágrafos 1º ao 8º. Por sua vez, o artigo 4º altera o artigo 36, e inclui os parágrafos 1º, 3º ao 12, que orienta que os currículos do ensino médio deverão ser organizados tendo por base a BNCC e itinerários formativos, de acordo com a importância para a realidade local e com as condições dos sistemas de ensino. Os itinerários são as mesmas áreas do saber mencionadas no *caput* do artigo 36, incisos I ao IV, acrescido do inciso V- formação técnica e profissional.

Diante das alterações na LDB, previstas pela Reforma do Ensino Médio, houve a necessidade da criação de uma BNCC específica para esta etapa de ensino. Autorizada pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 08 de novembro de 2018, ela é instaurada sem nenhuma discussão com a comunidade de estudiosos da temática (Costa e Silva, 2019).

Breve consulta à legislação educacional brasileira dá conta de que a temática da BNCC não é assunto novo. Prevista na Constituição de 1988 para o ensino fundamental, foi ampliada para o ensino médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014b), em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (COSTA e SILVA, 2019, p.9).

Nesta perspectiva, havia esta previsão na LDB e no PNE de se criar uma base comum para todo currículo escolar brasileiro. No entanto, este é um campo concorrido, sobretudo pelos neoliberalistas, que objetivam transformar a educação em mercadoria, em detrimento da educação pública de qualidade. A associação Brasileira de Currículo (ABdC), criada em 2012, e o MBNC “grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua para *facilitar* a construção de uma base de qualidade” (COSTA e SILVA, 2019, p.9, grifo do autor), criado em 2013, foram as principais vozes ouvidas durante a construção da base, deixando em desvantagem o movimento dos grupos que defendem o Ensino Médio público para todos.

Já na apresentação do documento, o ex-ministro da educação José Mendonça afirma que este foi construído por meio do diálogo entre a sociedade brasileira e os profissionais do campo da educação. Também elenca que a base está fundamentada em uma proposta coerente que visa garantir o direito a aprendizagem, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, desenvolvida por meio de dez competências (BNCC, 2018).

A BNCC do ensino médio, tais como a da educação infantil e a do ensino fundamental, aprovada em 2017, tem problemas de legitimidade, pois não foi fruto de debate coletivo ou de consulta a entidades especializadas, do mesmo modo como ocorreu a reforma do ensino médio, que foi originada de uma MP aprovada a toque de caixa, atropelando esforços e desconhecendo totalmente diversos segmentos da sociedade brasileira interessados na temática (COSTA e SILVA, 2019, p.10)

Ainda que a afirmação do ex-ministro tenha sido apresentada, estudos relatam que ela tende a ser uma questão falaciosa, já que o documento foi alicerçado tendo por base os ideais de especialistas vinculados às instituições neoliberais, como o ABdC e o MBNC. Diante disso, o movimento contrário à base aponta críticas, tais como a diminuição do currículo; abertura para o comércio de instituições privadas, como a oferta de cursos de formação continuada para

professores, de consultorias, a venda de material didático e serviços de gestão aos setores públicos de educação; a possibilidade de oferta de 20 a 30% do currículo na modalidade de educação a distância (EAD); entre outros (COSTA e SILVA, 2019).

Como exemplo da situação de implementação da BNCC - Ensino Médio, durante a pandemia, tem-se o Distrito Federal com 12 escolas-pilotos, 5 delas atuando com a formação geral básica e os itinerários formativos e 7 ofertando somente as eletivas da parte diversificada dos itinerários. Em virtude da pandemia, suspenderam-se as aulas presenciais, convertendo-as para o ensino remoto, e os professores tiveram a necessidade de aprender a utilização de ferramentas online, de modo que “todos os esforços concentraram-se na busca de alternativas para a oferta de aulas remotas, uma tarefa extremamente complexa e sem precedentes” (SILVA et al. 2021, p.18).

Em todo território brasileiro, a porcentagem de ações concluídas da etapa de construção do referencial curricular é de 185 em um total de 189, enquanto na região nordeste é 47 de 63. Essas ações se referem às seguintes etapas: escrita da formação geral básica (27 E. M. P)³; consulta pública da formação geral básica (25 E. M. P); escrita dos itinerários formativos (24 E. M. P); consulta pública dos itinerários formativos (20 E. M. P); revisão final do currículo (21 E. M. P); entrega do currículo ao Conselho Estadual de Educação (6 E. M. P); e Currículo Homologado (15 E. M. P). Em relação às ações de planejamento e regulamentação necessárias à implementação, o território brasileiro iniciou 108 ações de 135 previstas, com 16 já concluídas. Ao mesmo tempo que o nordeste iniciou 39 de 45, com 4 concluídas. As ações de que tratam são: plano de implementação (25 E.M.P); plano de comunicação e mobilização (19 E.M.P); plano de parcerias (24 E.M.P); plano de formação (19 E.M.P); e sistematização dos aprendizados das escolas piloto (21 E.M.P) (OBSERVATÓRIO, 2021). Nesse sentido, das 27 unidades federativas do Brasil, apenas 15 já possuem o referencial curricular homologado e 16 finalizaram as etapas para a implementação do “novo” Ensino Médio e sua BNCC.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: MITIFICAÇÃO X REALIDADE

A idealização teórica do projeto, ainda que parta de uma concepção neoliberal e seja um ampliador das diferenças sociais, na prática a sua realização consegue se tornar mais problemática. De modo sintético, dois dos seus problemas mais emergentes serão observados

³ Para evitar repetição dos termos optou-se pelo uso da abreviação E. M. P que significa: Estados na Mesma Posição.

nessa seção, o primeiro deles é o de logística orçamentária, incluindo a distribuição de tarefas, os repasses e as altas expectativas para um - cada vez mais - curto orçamento. Em segundo, serão acometidas breves observâncias sobre excertos mais subjetivos do programa, como a falha na reconstituição do conceito de educação emancipatória, a pseudo autonomia na escolha dos itinerários formativos, os possíveis efeitos de uma escola de turno integral e a Reforma como resolução para a evasão escolar.

Na Constituição Federal (CF/1988), nos artigos de 157 a 162, estão discriminadas as responsabilizações de cada ente, colocando a União como tutelar das instituições e universidades federais e 12% do Ensino Médio Técnico “IFs e CEFETs”; o Estado como mantenedor do Ensino Médio, enquanto os municípios ficam responsáveis pelos nove anos do ensino fundamental. Em termos de repasse, parte do que é coletado na União é transferida para estados e municípios, diminuindo, em tese, o impacto nas diferenças de arrecadação. Ainda que esse processo seja regulamento no papel, as dissidências nos aportes orçamentários se tornam um problema, especialmente quando se analisam os impactos da Reforma. A vacância nas infraestruturas, nos materiais e até nos salários torna minimamente questionável a implementação de um ensino de turno integral com aulas previamente organizadas por suas naturezas. Havia a expectativa de que a Reforma aumentaria a distribuição de renda, posta como uma das premissas do projeto, como é possível observar nesse excerto de fala do então ministro da educação, Mendonça Filho, divulgada no portal oficial do MEC:

O ministro apontou, ainda, o protagonismo que os jovens terão a partir dessas mudanças. Frisou, também, o trabalho que tem sido realizado no MEC para dar suporte à implantação do ensino em tempo integral. O programa Escola em Tempo Integral vai destinar R\$ 1,5 bilhão para os estados nos próximos três anos, o que permitirá que o número de vagas em escolas de tempo integral seja triplicado (2016).

Com a ingestão de dinheiro nos cofres públicos, a execução da Reforma se tornaria uma possibilidade viável em todo o território nacional até 2019, pelo menos em teoria. Entretanto, para além da promessa em 2016 de R\$850 milhões destinados a duas iniciativas no Ensino Médio – Oferta de cursos técnicos concomitantes com o ensino médio e recursos para a implementação da política de Escola em Tempo Integral – e a liberação de verbas para a facilitação do ensino, a realidade bateu à porta e trouxe consigo um corte de R\$1 bilhão da Educação Básica em 2020, ou seja, o desaguar de um sonho distante se esfacela na manutenção de um pesadelo nacional (OLIVEIRA, 2020). Em 2021, na véspera do dia dos estudantes, 10 de agosto, o governo Bolsonaro anunciou uma redução de R\$4,2 bilhões no orçamento do Ministério da Educação (OLIVEIRA, 2021). O corte, apesar de não atingir unicamente o Ensino

Médio, inclina o expectador a concordar com a célebre frase de Darcy Ribeiro (1977), proferida em um Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em que relata: “A Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto”. A tendência mantida pela disfunção do projeto, unida à lembrança sobre o estabelecimento da não obrigatoriedade curricular de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, de modo quase involuntário oferta uma resposta a Ribeiro (1977) a partir de uma fala enunciada no discurso de posse em 2016, do então presidente Michel Temer (Facilitador da Reforma): “Não pense em crise, trabalhe”.

A cidadania com fins seletivos e a formação do trabalhador como alvo certo da Reforma se afasta do conceito de educação emancipatória que, segundo Bosi (2002, p.53), precisa romper com a alienação do trabalho, considerando que se o processo educacional estiver reduzido ao cumprimento das expectativas do capital, a escola vai ser sempre meio de produção de ferramentas para a manutenção da máquina mercantil. Desse modo, é desumanizando e coisificando os estudantes que o consumo dessa “emancipação” enviesada se naturaliza e a ideia de que a única alternativa é a tomada de um caminho que reflete a “inevitável” junção simultânea entre a premissa opressora e o antidialogismo, é introjetada no imaginário coletivo, o que acaba por preencher os fins implícitos na opressão *mitificadora* do mundo (FREIRE, 1998). Na prática, esse efeito pode ser percebido nos próprios itinerários formativos, pois, apesar de ser construído sob a presunção de “flexibilização” e “autonomia”, o resultado é um simplório acesso fragmentado aos conhecimentos. E de acordo com o §12 do artigo 36 da LDB/96, “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*”, ou seja, no máximo os alunos escolherão o que está disponível, e a promessa de liberdade formativa acaba se tornando parte do coro de histórias contadas para dormir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda por unificação dispara com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996), buscando uma solução para as disparidades locais. O início das tentativas foi marcado pelos PCNs (Parâmetros curriculares nacionais), absorto em um cenário deflagrado pela significativa presença do Banco Mundial e aquecido pelos agentes privados que se movimentavam paralelamente. Entretanto, a premissa de educação que se entrelaçava de modo íntimo com a Teoria do Capital Humano, quando em 2017 se funde de modo hegemônico e articula-se na Resolução CNE/CP nº2, vulgo BNCC. O documento, que em teoria unificaria de

modo sólido do “Oiapoque ao Chui”, manteve as características do mundo do trabalho exploradas nos Parâmetros Nacionais e reduziu o exercício da cidadania à construção do proletariado. É nesse cenário que a reforma do Ensino Médio é aprovada, como um braço da Base Nacional, alinhada a seus ensejos e legados. A promessa de formar de modo homogêneo o estudante e trabalhador brasileiro é feita sob a égide da abstração no como fazer e adiciona a expectativa do turno integral. Ainda que os objetivos pareçam claros, o modo de feitura parece obscuro, considerando a dificuldade de se responder no campo filosófico: Como construir uma educação unificada em um país tão desigual?

O desprendimento da realidade como parte da rotina do documento traz mais alerta quando se pensa sobre as suas motivações iniciais: a baixa qualidade do ensino e a necessidade de torná-lo atrativo em detrimento dos índices de evasão escolar. As potenciais resoluções fornecidas pela Reforma são: a montagem de uma educação reduzida a noções propedêuticas de português e matemática; um ensino voltado ao aumento das avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); a diminuição da criticidade e o empobrecimento das perspectivas estudantis. Todavia, a proposição é feita com alguns esquecimentos, como o fato de que, segundo o levantamento de 2007 feito pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), 43,7% dos jovens brasileiros entre 15 e 16 anos têm dupla jornada entre estudo e trabalho. Como seria razoável que um jovem se mantenha de modo integral na escola se há outras demandas de caráter emergencial sob sua responsabilidade? Em um rápido exercício imagético e avaliando a melhor das hipóteses, esse aluno se matricularia em um turno oposto, o noturno mais precisamente, e daria continuidade à sua dupla jornada até que saísse de faixa etária (considerando outros ofícios e as peculiaridades da Educação para Jovens e Adultos [EJA]) e consolidasse a conclusão dos últimos anos de sua educação regular. Entretanto, esse é só um excerto dentre tantos outros fatores desapercibidos na construção do programa e é admissível compreender como o mais crítico. Isso ocorre pela manutenção de uma noção abstrata sobre a realidade que ignora questões de ordem social, cultural, étnicas, econômicas ou qualquer inferência que possa devolver a humanização dos números que compõe os dados da educação.

Diante disso, faz-se fundamental elencar que o sistema capitalista que rege a sociedade brasileira se alimenta da miséria e da pobreza. Por isso, a depender do governo que esteja na gestão do Estado, as políticas de educação podem ser pensadas para favorecer a construção da cidadania ou somente focada na capacitação de mão de obra barata, para atuar diante das demandas da economia. A participação dos sujeitos na criação de políticas sociais é essencial para que de fato elas possam atender às necessidades do povo, pois, quando o cidadão se coloca

no debate e seus anseios são ouvidos, as propostas tendem a ser emancipadoras. Do contrário, quando a população não é ouvida, e o governo se mostra pouco preocupado com a evolução das pessoas, mas sim com a do mercado, são criadas políticas desarticuladas da realidade e, em sua maioria, antidemocráticas. Desta forma, diante do que está posto, a Reforma do Ensino Médio tem se mostrado favorável a menos participação dos jovens, pouca oportunidade de criticidade e reflexão nos conteúdos e mais mecanização, com foco na capacitação técnica, para aprender a aprender tudo superficialmente e estar apto às demandas do capitalismo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carlos Soares; DE SOUZA, José Carlos Lima. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. **Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2021. Edição 131, Seção 1, p.47. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Altera as Leis n° 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. **Diário Oficial da União, Brasília, 17 fevereiro de 2017. Seção 1, p.440**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 14 jul. 2021.

BERMÚDEZ, Ana Carla. No Brasil, 44% dos estudantes de 15 e 16 anos trabalham, mostra ranking. **UOL** [São Paulo]. 19 abr. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalham-mostra-ranking.htm>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BOSI, Alfredo. Literatura e resistência. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 25 ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1998.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Governo Federal Libera R\$ 850 Milhões para Iniciativas no Contexto do Novo Ensino Médio**. 20 dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43351-governo-federal-libera-r-850-milhoes-para-iniciativas-no-contexto-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 24 jul. 2021

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**, v. 38, p. 355-372, 2017.

NOVO Ensino Médio – Perguntas e Respostas. **Portal MEC**, [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 24 jul. 2021.

OBSERVATÓRIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO. Alagoas: a implementação do novo ensino médio no estado. 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-estado/?uf=AL>. Acesso em: 20 jul. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Corte no MEC pode tirar R\$ 1 bilhão da educação básica e atingir também livros didáticos. **G1**. 03 out. 2020. Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2020/10/03/corte-no-mec-pode-tirar-r-1-bilhao-da-educacao-basica-e-atingir-tambem-livros-didaticos.ghtml>. Acesso em: 24 jul. 2021

OLIVEIRA, Elida. MEC prevê corte de R\$ 4,2 bilhões no orçamento para 2021. **G1**. 10 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/10/orcamento-do-mec-preve-corte-de-r-42-bilhoes-para-2021.ghtml>. Acesso em: 24 jul. 2021

SILVA, Daniel Louzada; ALMEIDA, Ana Cristina de; GUIMARÃES, Érika Botelho e ABREU, Ruchard Kames Lopes de. Formação continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: desafios em tempo de pandemia de Covid-19. **Revista Com Senso** #25, V. 8, P. 12-21, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1144>. Acesso em: 16 jul. 2021

SILVA, José Carlos de Araujo. **O Recôncavo Baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852): um estudo do cotidiano escolar**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, Marcos Leonardo de. Educação no Brasil: Darcy Ribeiro e a crise da educação. **Soescola.com**. 25 jul. 2018. Disponível em: <https://www.soescola.com/2018/07/educacao-no-brasil.html>. Acesso em: 24 jul. 2021.