

## O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO HUMANA NA (CONTRA)REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC REFERENTE

Paula Roberta Coutinho Rodrigues<sup>1</sup>

Edinolia Lima Portela<sup>2</sup>

### RESUMO

Nesse artigo analisa-se a reforma do Ensino Médio no Brasil, empreendida por meio da Lei nº 13.415/2017 e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em 2018. Resultado da investigação científica realizada, entre 2019 e 2021, como discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Recorreu-se a abordagem histórico-dialética como fundamento teórico-metodológico, procedendo-se uma pesquisa bibliográfica com destaque para os autores (as) da Pedagogia Histórico-Crítica e a pesquisa documental cujo foco abrangeu publicações do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, das organizações da sociedade civil, além da consulta aos documentos publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, espaço da especificidade desta pesquisa, que se deu de forma empírica. Conclui-se que a reforma do ensino médio no Maranhão seguiu as orientações da política nacional de educação; sem contraposições e contou com a parceria do “terceiro setor”, este assessor das reformas estaduais, ainda no estado do Maranhão, esta se encontra em processo de implementação em algumas escolas chamadas escola piloto, para que seja implementada posteriormente em toda a rede, e que se fundamentou também na Pedagogia das Competências como base de construção do documento do território maranhense para o ensino médio que ainda está em processo de consulta pública, tendo toda a sua base construção contrária ao pressuposto da formação humana.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, Formação Humana

### INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96 no Art.º 35 afirma que o “O Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”. Tem por responsabilidade a formação integral dos estudantes desde a formação científica, filosófica, artística, política (cidadania) à formação para o trabalho (BRASIL, MEC, 1996). Porém, na última década, o Ensino Médio passou por um profundo processo de reformulação em decorrência da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018a) e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), em 2018 (BRASIL, 2018b)

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. E-mail: paulacoutinho.inova@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Orientadora e Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. E-mail: edinolia.portela@ufma.br



fazendo emergir debates e disputas entre diferentes concepções e projetos de educação, tendo como foco principal o currículo.

O contexto dessa reforma do EM pela BNCC induziu à flexibilização do currículo do Ensino Médio, por meio do *novo desenho curricular* materializado pelos cinco Itinerários Formativos (IF): 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 e no Projeto de Vida, prescritos e aprovados no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A implementação da reforma do EM e da BNCC está sendo coordenada no país pelas Secretarias de Educação, seguindo as orientações do MEC e do CNE, sob o apoio do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e em parceria com a sociedade civil, representado especialmente pelo “terceiro setor”, fomentando parcerias público-privado, especialmente com o setor empresarial.

## **METODOLOGIA**

Esse artigo é um recorte resultante da investigação científica realizada, entre 2019 e 2021, como discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, cujo objeto de estudo foi a Reforma do Ensino Médio-EM, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e as Reformas empreendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é refletir criticamente sobre a reforma curricular do “novo” EM, destacando-se a o pressuposto da Formação Humana, considerando-se a correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade organizada, no processo de elaboração, aprovação e execução da BNCC.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Recorreu-se a abordagem histórico-dialética como fundamento teórico-metodológico, com destaque para os autores (as) da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentou a revisão de literatura, por meio de pesquisa bibliográfica e documental destacando-se as produções acadêmicas dos autores referenciados e publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e da sociedade civil organizada, tendo em vista elucidar a problemática proposta. Por esse caminho destacar os fundamentos da



Pedagogia das Competências como base de construção da BNCC do Ensino Médio, construção contrária ao pressuposto da Formação Humana, apresentada nesse artigo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a década de 1990 o EM tem passado por reformas estruturantes de seu currículo. Ressalva-se que o propósito de Ensino Médio Integral e Integrado não foi contemplado pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma vez que nesta lei não fora assegurado o tratamento unitário à educação. A derrota parcial do princípio de Formação Humana no EM deu espaço à regulamentação de leis e decretos para a Educação Profissional em separação com o Ensino Básico e ensaiou, na década de 1990, os primeiros elementos do currículo por Competências.

Em 1997 o MEC aprovou o Decreto nº 2.208/97, na tentativa de tornar o EM separado da Formação Profissional. O referido Decreto regulamentou os artigos de nº39 ao nº42 e o parágrafo 2º do artigo nº36 da nova LDB, definindo três níveis de educação profissional: básico, técnico e o tecnológico, separados da formação geral. Em 2004, a revogação desse Decreto por meio do Decreto nº 5.154/2004 reestabeleceu “os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica [...]” (RAMOS, 2004, p.66).

A aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio pelo MEC, em 1999, se deu sob a alegação de que o EM era descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Assim, caberia aos PCNS dar novos significados ao conhecimento escolar “mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade [...]” (BRASIL, 2000, p.13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), decorrentes do Parecer CNE/CEB nº. 5/2011 (BRASIL, 2011) e da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012), por sua vez, fixaram a política curricular oficial e apontaram para a necessidade de aprofundamento da temática em torno do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia na organização curricular do EM.

Contudo, o *Novo* Ensino Médio resulta da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que induziu à sua (contra)reforma, ignorando o conjunto de projetos e experiências curriculares já em curso no Brasil (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES/SN, 2017). A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) materializa as alterações na estrutura do EM,

[...] O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por Itinerários Formativos específicos [...] Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades [...] (BRASIL, 2017, p.1).



Com base nessa legislação o MEC anunciou mudanças no EM que visariam oferecer “uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2019b). As principais alterações:

- a. implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de **(re)elaboração dos currículos a partir da BNCC**, tendo em vista colocar em prática a proposta de flexibilização curricular;
- b. A **escolha por Itinerários Formativos** - os currículos do “Novo” Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes. (BRASIL, 2019, p.9);
- c. **Formação técnica e profissional no ensino médio regular**. Aos estudantes matriculados no Ensino Médio regular será possibilitado a escolha de cursar integralmente um itinerário técnico. Para o MEC o aluno poderá “Fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)[...]” (BRASIL, 2019, p. 9);
- d. **A ampliação e distribuição da carga horária**. O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica, de acordo com os conhecimentos previstos na BNCC. O restante da jornada deve ser destinada aos Itinerários Formativos.

Para esse fim, em 2018, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, “[...]com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEDUC e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios” (BRASIL, 2019c, p.4). Ressalva-se que esse processo ocorreu com pouca participação dos educadores e de suas representações científicas e classistas.

## **BNCC E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: FORMAÇÃO HUMANA?**

O Conhecimento é uma construção histórico-social, em outras palavras, é produto de relações sociais humanas (entre classes; gênero; raça; cultura) datadas e situadas, nas quais o trabalho assume centralidade como ontologia social, sendo determinante na produção da vida em sociedade. O foco de gestão do conhecimento volta-se tanto ao processo de ensino/aprendizagem quanto à avaliação do desempenho escolar e essa materialização ocorre por meio do currículo que é a grande referência. No entanto, segundo Malanchen (2016), não se trata de uma referência neutra, pois numa sociedade de classes, a escola tem papel político fundamental, podendo promover de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população, tendo em vista a formação humana ou, na nossa visão, se colocar contrária a essa finalidade primordial, colocando-se a serviço dos interesses práticos decorrentes de uma sociedade de consumo, motor de desigualdades. É por isso que Saviani defende

que na escola o trabalho desenvolvido deva proporcionar o encontro daquilo que é universal ao gênero humano com o singular e com os diversos modos de ser humano, produzindo assim, a humanidade historicamente construída (SAVIANI, 2003) em cada aluno que esteja na escola.

Esse projeto de formação humana somente será viável por meio de uma formação ampla e profunda assegurada pela educação escolar democraticamente ofertada. Qualquer outro mecanismo de oferta da educação e de organização do currículo escolar, que fragmente o processo formativo do aluno em competência e habilidades pragmáticas, suprimindo o direito amplo ao patrimônio cultural (Filosofia, Arte, Ciência...), não produzirá a humanidade que se almeja com a educação.

O pressuposto acima reforça a necessidade da educação científica dos alunos do Ensino Médio como parte da formação humana. Ela é central às mudanças sociais necessárias e para a qual o EM deva assumir tarefa primordial, assim, contribuir com a formação integral do alunado a ser oferecida, prioritariamente, na instituição escolar, assegurando-lhe “o acesso pleno a todos os recursos e disponibilidades que a ciência e a cultura produzem para a qualidade de vida humana sem tratamento discricionário que imobilizam e desumanizam, desqualificam e produzem a morte humana na vida” (FERREIRA, 2008, p.58).

Uma educação na perspectiva de formação humana é aquela que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos de todas as áreas (científico, filosófico, artístico). Prepara para agir e não só para reagir, planejar e não apenas executar. Para ter competência no trabalho, mas, especialmente, diante da vida como um todo. A educação deve acompanhar o desenvolvimento das tecnologias, criticando e adaptando os conhecimentos às necessidades da produção da vida. (MELLO et al, 2020).

Mas, como as noções de Competência passaram a definir um currículo flexibilizado para o Ensino Médio? O modelo pedagógico das competências encontra sua referência inicial no ensino técnico e profissionalizante (uma vez que se origina no sistema de produção industrial), este que historicamente não tem a responsabilidade de formação centrada na transmissão de um patrimônio cultural na qualificação da força de trabalho. Mas, o processo de flexibilização do sistema de produção e a necessidade de formar um trabalhador de novo tipo (flexível, capaz de cumprir tarefas etc.), passou a influenciar e organizar a educação geral (básica).

Segundo Kuenzer e Grabowsk (2016) anteriormente era a categoria dualidade estrutural que explicava a crise de identidade do EM, mas com o regime de flexibilização da produção, que passou a organizar o mundo do trabalho, as trajetórias educativas também foram definidas de modo a atender as necessidades de mercado na educação da classe trabalhadora. Kuenzer e Grabowsk (2016) enfatizam que

O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis; se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, dessa forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão



técnica do trabalho, que atribua a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo. (KUENZER; GRABOWSK 2016, p.25)

Mas, a Pedagogia das Competências exige, tanto no ensino técnico e profissional quanto na educação geral (básica), que as noções de saber, de saber-fazer, os objetivos e as metodologias de ensino sejam associadas à explicitação de uma atividade ou tarefa (prática) em que aquelas possam se materializar e se fazer compreender (RAMOS, 2001). Os alunos saídos desse processo devem validar o conhecimento transmitido pela aplicabilidade do mesmo, ao exercício de atividades, na produção de bens materiais ou de serviços (por meio das competências e habilidades adquiridas).

por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e , sobretudo, do que devem ‘saber fazer’(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p.13).

Essa visão de educação e currículo por competências se contrapõe ao caráter histórico-crítico e político que deve ter a Educação comprometida com a formação humana, uma vez que a função da educação, mais especificamente da educação escolar por meio de seu currículo,

é a de identificar quais conteúdos são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação humana omnilateral e, desse modo, quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos. (MALANCHEN, 2014, p.3)

Silva (2018) problematiza a ideia de uma política curricular, igual a que se desenvolve em torno da BNCC, por ter uma natureza prescritiva que é observável na listagem de objetivos práticos ou competências, nesse sentido, enquanto política curricular tem uma dimensão regulatória e restritiva de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, cabe a educação escolar desenvolver as competências que permitam ao aluno *aprender à aprender o que*, para Kuenzer e Grabowsk (2016), constitui uma das categorias chave da pedagogia da acumulação flexível ou da pedagogia das competências adotada pela BNCC no Brasil.

Quanto a esse processo que vem definindo os objetivos e as práticas da educação na formação dos jovens do EM, concorda-se com Libâneo (2012) que alerta para o risco de institui-se uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres.

**RESISTIR É PRECISO: EM DEFESA DA FORMAÇÃO HUMANA**



Quando se defende a formação humana em contraposição a formação para o mercado tem-se em vista a defesa da formação de uma consciência crítica, que se sabe determinada social e historicamente, uma vez que,

A consciência é, pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência [...]. Por outro lado, a consciência da necessidade de entabular relações com os indivíduos que o cercam marca para o homem a tomada de consciência de que vive efetivamente em sociedade. (MARX, 1993, p.71).

Com base em tais pressupostos é que se afirma que a educação de nível médio e a educação tecnológica se fundem na formação humana “ao homem e sua cultura, conduzindo assim ao entendimento de várias possibilidades” (BASTOS apud Silva, 2015). No processo de formação humana “Os interesses e conteúdos de vida não se resumem exclusivamente aos problemas de ‘especialistas’ e nem às especializações dentro das especialidades. As possibilidades humanas não se reduzem a poucas chances de realizações. O leque tende a se ampliar cada vez mais” (BASTOS, 1991; 2015), por isso a necessidade de formação omnilateral, como formação no sentido mais amplo e pleno da ciência, da arte, da cultura, da filosofia, da política, do trabalho como ontologia do ser social.

A defesa predominante das pedagogias progressistas, entre elas a PHC, é que o EM seja ofertado sempre na perspectiva de assegurar o desenvolvimento integrado e integral de todas as potencialidades dos alunos para o ato de conhecer (Ciência, Arte, Conhecimento Filosófico), com estímulo à participação política, cultural, ao exercício da crítica e à criação inventiva/inovadora.

O Ensino Médio em constante crise de identidade curricular, ora se destina á formação propedêutica ora à formação profissional, ora integra as duas modalidades. Porém, a história nos mostra que predomina a separação entre aquelas duas modalidades explicitando a dualidade estrutural, desde segunda metade do século XX. As diretrizes e projetos/propostas originados da Lei 13.415/2017 e da BNCC/EM, apresentados e aprovados pelo MEC e CNE, continuam a expressar essa realidade.

O mencionado contexto, segundo Zank e Malanchen (2020), requer uma crítica radical em decorrência da ideologia e política impostas pelas classes e frações dominantes, cujos interesses se materializam na educação brasileira, hoje, pela adoção da “Pedagogia das Competências e pelas mudanças na organização escolar desde a formação de professores, condições de trabalho até as concepções curriculares e o envolvimento da sociedade civil e política na educação” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 156).

Para Frigotto (et all 2004, p.77) significa se demarcar esse horizonte de resistência tendo em vista assegurar a formação humana por meio de um currículo para o EM centrado numa visão de educação omnilateral:

[...] a concepção e a prática da educação em direção oposta ao imediatismo tecnicista, produtivista e economicista por um lado e, por outro, a concepção



dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura. Duas condições articuladas se fazem necessárias: a ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p.77)

Destaca-se que sob o paradigma da formação humana ampla e profunda, segundo estudos de Kuenzer (2004), Silva (2018), Ramos (2006; 2020), Malanchen (2020), Duarte (2020) e outros que se adota um posicionamento contrário às (contra)reformas empreendidas na educação brasileira, tendo em vista a flexibilização curricular e, portanto, a flexibilização da formação do aluno do EM, agora *sob e para* uma lógica segmentada, prescritiva e de controle da força de trabalho a ser formada.

Portanto, dependendo da formação que o aluno do EM receber, terá condições ou não de viver plenamente a sua vida, bem como defender e produzir vida nessa sociedade, transformando-a. Nesse sentido, a finalidade da educação como humanização, pode ser um antídoto à formação do ser humano como mercadoria, educação que tem produzido “um ‘desviado’ do processo de vir a ser, candidato à possibilidade de tibieza, de apatia e da conseqüente marginalização pela descrença da vida, por não entendê-la e não conseguir ‘sobreviver’, muito menos viver dignamente” (FERREIRA, 2008, p. 52). A educação como formação humana produz um “humano com vida, com alma, com disposição e alegria de viver e de produzir e lutar pelos bens da vida” (FERREIRA, 2008, p. 52).

É no sentido supracitado, sobre a necessidade da formação humana integral e integrada no EM, que cabe reiterar a importância do debate atual sobre esse nível de ensino.

## CONCLUSÃO

Observa-se que a educação pública no Brasil, apesar de algumas conquistas, longe está de se tornar uma prioridade para o Estado. Ainda que se tenham observado avanços na oferta, os objetivos a que se destina e a qualidade continuam um problema para a democratização do acesso e permanência. No ensino médio, essa realidade é mais grave, pois não está universalizado e continua sem uma sólida identidade, inclusive curricular, fundamento em que os reformadores se baseiam para anunciar um Novo Ensino Médio. Conforme se afirmou, as reformas que têm sido empreendidas estão comprometidas com a flexibilização curricular e com um Projeto de Vida do aluno voltados para os interesses de mercado e não para a formação humana ampla e integral. Assim, nega o acesso ao conhecimento histórico socialmente produzido pela humanidade, conforme apregoa a Pedagogia Histórico-Crítica (2003).

Nota-se que a flexibilização curricular é, então, o mote da reforma do Ensino Médio. O MEC afirma a direção política “de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível conforme a Lei nº 13.415/2017” (BRASIL,



MEC/CNE, 2018) e evidencia-se uma tendência de formação pragmática que contempla o aluno empírico, contrária à formação humana ampla.

Reitera-se que em um país com realidade social tão desigual entre as regiões e estados da federação, em que a Escola se constitui para a classe pobre e trabalhadora o único acesso formal à Cultura, à Ciência, à Arte, à Filosofia, a Educação Física, Formação Política e Cidadã, que ocorreu um retrocesso ou uma (contra)reforma do EM, desde a concepção de formação nesse nível de ensino à estrutura curricular, uma vez que os Itinerários Formativos fragmentam o corpo de conhecimentos do currículo do Ensino Médio, constituído pelas Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa, entre outros, aos quais os estudantes deviam ter acesso pleno durante todo o Ensino Médio.

Reafirma-se a importância de não deixar o aluno do EM restrito aos limites do saber prático, por meio das competências gerais e específicas delineadas na BNCC, mas entender que o saber sistematizado deve ser apropriado por esses alunos como totalidade e base para que possam compreender a realidade e “ultrapassar os limites do manejo pragmático das coisas e alcançar os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda” (DUARTE, 2020, p.37) de modo a contrariar a lógica do capital que se funda na apropriação privada dos meios de produção (inclusive o conhecimento) e na definição da formação de sua força de trabalho (GAMA; DUARTE, 2017). Defende-se, segundo a PHC, que o conhecimento sistematizado seja apropriado pelos trabalhadores e seus filhos na escola pública, convertendo-o em força material que contribuirá para que os alunos compreendam e transformem suas condições objetivas de vida (SAVIANI, 2003; 2016).

Cabe ao Currículo expressar um projeto de escola e de formação humana nos vários níveis de ensino e modalidades, sempre distinguindo o que é primordial à educação escolar como função social da escola; distinguir o que é principal do que é secundário no trabalho escolar; identificar o que é acessório e o que é clássico; o que é essencial a ser ensinado e a ser selecionado como conteúdo de ensino; separar o que é duradouro do que é efêmero (modismos e discursividades centradas num suposto Projeto de Vida; em atividades pontuais e cotidianas), superar as ações/práticas educativas que se iniciam e se encerram sem que se alterem as condições reais de vida do aluno, por exemplo. Lembra-se que o Clássico para a PHC é o conhecimento, o conteúdo historicamente produzido, que resistiu ao tempo e que tem uma validade que vai além do tempo em que foi formulado (a ciência, a arte, a literatura, a filosofia etc.) e dizem respeito à identidade humana como construção histórica (GAMA; DUARTE, 2017).

Foi possível identificar-se no percurso desse estudo que há uma produção teórica que



faz críticas contundentes à (contra)reforma do EM. Contudo, contrariamente, constatou-se que há sujeitos individuais e coletivos que defendem a reforma; que há concepções de Ensino Médio e de Formação que se constituem como polos excludentes: formar para o mercado, representado pela Pedagogia das Competências ou formação humana ampla defendida pelas associações científicas e de docentes da educação. Conclui-se que a primeira vertente é hegemônica e que as reformas empreendidas no Ensino Médio, impactam o currículo e a organização da instituição escolar mas, a resistência do segundo grupo é real e nos faz esperar conforme conjugava Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Educação técnico-profissional: fundamentos, perspectivas e prospectiva**. Brasília: SENETE; MEC, 1991.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. A Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas. In: SILVA, Maclovia Corrêa da (Org.) **Conversando com a Tecnologia: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015

BRASIL; Ministério da Educação; INEP. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 de Julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio-1999**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020

BRASIL. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum**



**Curricular:** Ensino Médio – Versão Final. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio.** MEC/CONSED/FNCEE, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC - Documento Orientador 2019.** Brasília, DF: MEC, 2019c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc\\_orientador\\_probnc\\_2019.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. /9/coleção educação contemporânea).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Bernardete Gueda. **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada.** São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, 21(62), p.521-30, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Curitiba, v. 6, ano 32, p.22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/adela/Downloads/artigo%20libaneio%20dualismo.pdf>. Acesso: 15 jul. 2020.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares.** X reunião ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach).** São Paulo: Hucitec, 1993.

MELLO, Diene Eire de; CARVALHO, Hélio Gomes de; SILVÉRIO, Laíze Márcia. Educação tecnológica e suas diferentes concepções um estudo exploratório. **Revista Educação & Tecnologia**, n.1. Disponível em: [file:///C:/Users/conta/Downloads/1022-3181-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/conta/Downloads/1022-3181-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 14 mar. 2020.



RAMOS, Marise Nogueira. **A noção de competência como ordenadora das relações educativas.** (In) RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira.. **O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas; SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES/SN. **Cartilha da contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017.** Brasília: ANDES/SN, 2017.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica.** In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020a. (Coleção Educação Contemporânea).