



A ÓTICA EMPRESARIAL NOS DISPOSITIVOS LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO: A LEI Nº 13.415/2017, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A RESOLUÇÃO CNE 3/2018

Nivania Menezes Amancio ¹
Antônia Rozimar Machado e Rocha ²

The business perspective in the legal provisions of new high school education: law nº 13.415/2017, the National Common Curriculum Base and CNE Resolution 3/2018

Resumo:

O presente artigo objetivou examinar os nexos existentes entre os dispositivos legais mais relevantes do novo Ensino Médio, a saber, a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE nº 3/2018 e a ótica empresarial presente nestes. Para tanto, o estudo está fundamentado no materialismo histórico-dialético. A metodologia utilizada teve cunho qualitativo e realizou uma investigação exploratória do tipo bibliográfica e documental, em torno dos principais dispositivos legais que tratam do Novo Ensino Médio. Os resultados indicam que tal proposta está longe de configurar um "novo" ensino médio brasileiro, evidenciando mais uma edição renovada de velhas estratégias empresariais usadas há décadas no país, retardando os avanços conquistados rumo a uma educação emancipatória para os filhos da classe trabalhadora. Para concluir, propomos envidar esforços do conjunto da sociedade civil organizada, para cobrar do Estado a adoção de uma política educacional que seja realmente capaz de ampliar as oportunidades de acesso e permanência a uma Educação Básica de qualidade para todos em todas as etapas do ensino.

Palavras-chave: Empresariamento do ensino. "Novo" Ensino Médio. Lei nº 13.415/17. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract:

This article aimed to examine the existing links between the most relevant legal provisions of the new High School, namely, Law nº 13.415/2017, the National Common Curricular Base (BNCC), CNE Resolution nº 3/2018 and the present business perspective in these. Therefore, the study is based on historical-dialectical materialism. The methodology used was qualitative and carried out an exploratory investigation of the bibliographical and documental type, around the main legal devices that deal with the New High School. The results indicate that such a proposal is far from configuring a "new" Brazilian high school, showing yet another renewed edition of old business strategies used for decades in the country, delaying the advances achieved towards an emancipatory education for the children of the working class. In conclusion, we propose to make efforts by organized civil society as a whole to demand that the State adopt an educational policy that is truly capable of expanding opportunities for access and permanence in quality Basic Education for all at all stages of education.

Keywords: Entrepreneurship of teaching. "New" High School. Law No. 13.415/17. Common National Curriculum Base.

1. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

2. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFC.

1. INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas a discussão em torno da problemática da última etapa de escolarização da educação básica aguçou drasticamente. O Ensino Médio é considerado a etapa de escolarização mais polêmica e controversa do Brasil. Segundo Nosella (2009), as discordâncias teóricas entre educadores e especialistas no que diz respeito à educação infantil ou mesmo ao ensino fundamental são quase que inexistentes, mas no que se refere ao Ensino Médio, as divergências são as mais diversas chegando a atingir a própria definição do seu estatuto teórico-pedagógico. Nos últimos anos a discussão em torno dessa etapa de ensino foi tão intensa que acabou por culminar na sanção pelo presidente Temer da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Instituída em caráter de urgência, como medida provisória em setembro de 2016, a lei estabelece que o Novo Ensino Médio no Brasil, além de ter sido alvo de protestos que levaram a ocupação de escolas públicas em diferentes estados brasileiros, dependeria para a sua implementação das orientações de um documento até então inexistente: a BNCC. Tendo origem no PL nº 6.840/2013, a referida lei promove alterações profundas na organização pedagógica e curricular do ensino médio.

Assim, com o intuito de atender às novas demandas do capital em crise, atualizando a face do dualismo estrutural caracterizado pela dicotomização entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante – que tanto tem marcado a história dessa etapa da Educação Básica no sistema escolar capitalista – tomou lugar no atual cenário pedagógico brasileiro o modelo denominado pelo MEC de Novo Ensino Médio. Em vista a relevância e atualidade do tema, o presente estudo pretendeu analisar, a partir dos principais eixos da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL 2017), da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) e da Resolução nº 3/2018, o Novo Ensino Médio brasileiro tendo como referência as políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros.

Desse modo, o estudo desenvolvido centrou sua análise nos aspectos mais gerais do ordenamento proposto nos dispositivos legais que dão materialidade ao “novo” ensino médio, e procurou desvelar as intencionalidades que estão nas entrelinhas da referida proposta, buscando contribuir para o debate a respeito das demandas do capital e sua relação com a educação.

O Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e materializado por meio da BNCC e da Resolução CNE nº 3/2018, ao apresentar em seu corpo todo um discurso assentado na pedagogia das competências encerra em si um debate que não começou ontem. Aquilo que os documentos supracitados expressam, por mais que possamos apontar inconsistências aqui e ali, não escapam muito

do bojo do pensamento neoliberal, que com maior ou menor ênfase se faz presente na política educacional brasileira há cerca de três décadas.

Buscaremos, neste artigo, desvelar os mecanismos neoliberais que estão presentes nesses dispositivos legais, e como tais elementos agudizam a fragilização da formação dos estudantes que, sob a égide do dito novo ensino médio, são atravessados pelo pragmatismo educacional e pelo esvaziamento do saber científico em suas formações. No tópico seguinte apresentamos o método, assim como discorreremos a respeito do aspecto metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa e na sequência empreendemos uma análise dos principais dispositivos legais que configuram o Novo Ensino Médio, buscando identificar o elo existente entre eles e a base nacional comum curricular (BNCC).

2. METODOLOGIA

Com o intuito de compreender as nuances dos dispositivos legais que tratam do “Novo” Ensino Médio e que norteiam a ótica empresarial dessa etapa de ensino, nos referenciamos no método do materialismo histórico-dialético. A sua escolha, dentre tantas alternativas, justifica-se pelo seu caráter de criticidade, radicalidade e de totalidade, buscando descortinar as falsas ilusões do apregoadado discurso de ensino integrado, que nada mais fizeram do que sedimentar a face desumanizadora do capital, e que caracteriza a política educacional dos últimos anos, especificamente, no ensino médio, contribuindo para aumentar ainda mais as deploráveis condições de vida que mortificam aqueles que vivem de sua força de trabalho. É, portanto, com base nesse método que a discussão realizada nessa pesquisa visa nortear intervenções na realidade.

No sentido de dar materialidade ao estudo em tela, a metodologia adotada foi de cunho qualitativo e documental. A pesquisa qualitativa, consoante Silva e Silveira (2009, p. 152), “[...] é caracterizada como compreensiva [...] bem-adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização”. Assim, com base na pesquisa qualitativa, inventariamos documentos e leis e, a partir daí, construímos elementos que nos conduziram a uma análise das questões focalizadas, com vistas a nos aproximar o mais intensamente da realidade estudada.

Os procedimentos metodológicos abrangeram, portanto, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa bibliográfica constituiu o fundamento que referenciou teoricamente o estudo, recorrendo a obras de inúmeros autores que vêm analisando a temática em tela. Desse modo, com base no estudo das obras de autores como tais como Kuenzer (2000),

Krawczyk (2017), Ciavatta (2005), Nosella (1992), Frigotto (2004) Girotto (2021), Freitas (2018), encontramos o embasamento necessário para elucidar concepções teóricas acerca das políticas públicas para o ensino médio nas últimas décadas.

Quanto ao exame documental, nos debruçamos sobre os artigos da LDB atual que tratam do ensino médio e foram alterados, assim como a Lei nº 13.005/2014 que instituiu o PNE (2014-2014). Foi objeto de nosso escrutínio, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC ensino médio, a Resolução nº 3/2018 que atualiza as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que juntas estabelecem as orientações normativas para a organização do ensino médio no País.

3. A LÓGICA EMPRESARIAL NA TRÍADE DO NOVO ENSINO MÉDIO: A BNCC, A LEI Nº 13.415/17 E A RESOLUÇÃO Nº 3/2018

A discussão em torno da construção de uma base curricular comum não é nova no Brasil, ela remonta aos Pioneiros da Educação Nova durante a década de 1930. Segundo o Plano de Reconstrução Educacional, organizado por meio do Manifesto da Educação Nova:

A escola secundária, organizada para evitar o divórcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes terá uma **sólida base** comum de cultura geral (3 annos), para posterior bifurcação (dos 15 aos 18) em secção de preponderância intellectual (com os 3 de cyclos de humanidades modernas; sciencias phisicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biológicas. (MPEM, 1984, p. 417, grifos nossos)

Além de aludir à década de 1930, por meio de um breve olhar sobre a trajetória histórica da educação brasileira, compreendemos que a BNCC foi preconizada por uma série de dispositivos legais. Dentre estes dispositivos podemos citar a Constituição Federal (CF) de 1988, que destacou entre suas premissas a elaboração, a princípio, de uma base nacional comum somente para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Nesses termos, o debate em torno do estabelecimento de uma base comum em nível nacional, iniciado com a promulgação da Constituição de 1988, é reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O Artigo 26 da Lei, por exemplo, dispõe sobre a demanda por uma base nacional comum e estabelece que:

Art. 26: Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Constata-se, portanto, que antes da BNCC o currículo das escolas era definido por meio de diferentes dispositivos legais: em primeiro lugar pela própria LDB nº 9394/1996 que determinava a divisão do currículo em áreas de conhecimento e disciplinas; e, posteriormente, por normas complementares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

Todavia, foi apenas com a Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) no período de 2014/2024, que a proposta de se construir uma base curricular³, norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo, começa a ser, de fato, delineada. De acordo com Melo (2015), a principal novidade em relação à proposta de construção de um currículo padronizado para o Brasil foi a determinação estabelecida na Lei do PNE 2014/2024 de vincular a BNCC a uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da Educação Básica.

O referido plano, com vigência de dez anos, apresenta vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as inúmeras estratégias estabelecidas no PNE (2014-2024), quatro fazem referência à construção da BNCC (MELLO, 2015). Assim, destacamos uma das estratégias que trata da base comum:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, redação dada pela Lei nº 13.005/14, grifo nosso)

Sob essa ótica, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC e sua legislação posterior desconsideram o fato de que os jovens que frequentam a escola pública de ensino médio “[...] têm “rosto definido” (FRIGOTTO, 2004, p.1). Pertencem à classe, ou à fração de classe dos filhos de trabalhadores assalariados, ou seja, daqueles que produzem a vida de forma por vezes precária, por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (FRIGOTTO, 2004). Nesse sentido,

3. Segundo Silva (2016), existe uma diferença entre Base Nacional Comum (BNC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal discussão remonta ao período da redemocratização no Brasil que tinha como protagonista os professores. Atualmente nós estamos diante de uma base nacional comum curricular cujo protagonista é o empresariado. Desse modo, o atual documento encontra-se erigido sobre os resultados de uma distribuição que singulariza as discussões curriculares a uma discussão técnica.

[...] nos países capitalistas dependentes, como o Brasil, a desigualdade não é um dado transitório, mas um elemento estruturante da vida social, política e econômica, influenciando nas formulações de direitos sociais e na produção das políticas públicas, que, em tese, deveriam garantir o exercício dos direitos sociais. (ALGEBAILLE, 2009, p. 22)

Na página de abertura do site do Movimento pela Base (www.movimentopelabase.org.br), que congrega o pensamento dos agentes privados da educação reunindo, desse modo, os diferentes grupos favoráveis à BNCC, encontramos a seguinte declaração:

O Novo Ensino Médio propõe uma aprendizagem significativa e conectada aos desafios do nosso tempo. Ele apresenta uma estrutura mais dinâmica, mais flexível e com maior protagonismo dos jovens. Nesse arranjo, há uma parte comum, cuja referência é a BNCC, e uma parte flexível, organizada em itinerários formativos.

É, portanto, no âmbito desse discurso sedutor de promover o protagonismo juvenil e “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas” (BRASIL, 2014) que o documento foi apresentado ao público pela primeira vez com o intuito de tornar efetiva as estratégias do PNE 2014/2024 em relação à construção de uma BNCC, em setembro de 2015, ainda durante o segundo mandato do governo Dilma e já com forte impacto dos grupos empresariais, especialmente do Todos pela Educação – que envolve o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Unibanco, a Fundação Roberto Marinho, dentre outros.

Silva (2016) assinala que esta primeira versão da BNCC suscitou um imenso debate acerca da necessidade ou não de um currículo nacional para o país e que sua elaboração desencadeou um processo de consultas e discussões com docentes, especialistas e organizações da sociedade civil. Sobre o processo de elaboração da BNCC, que contou com três versões, assim se posicionam Dourado e Siqueira:

A discussão e o complexo processo de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, bem como de homologação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo ministério da educação (MEC), efetivaram-se a partir de proposta do MEC que resultou na segmentação da Educação Básica, expressa pela aprovação de duas bases curriculares: uma para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outra, direcionada ao ensino médio. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 292)

Embora o texto da BNCC advogue que o mesmo fora elaborado por especialista de todas as áreas do conhecimento e “tenha sido objeto de ‘consultas’ pulverizadas e *online*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51), Silva adverte que o processo de participação democrática

que caracterizou as discussões em torno da 1ª versão da BNCC, não ocorreu com a elaboração da versão atual do documento curricular de 2017, incluindo a parte referente ao ensino médio que somente em 2018 veio ao conhecimento do grande público (SILVA, 2020). Desde então, apesar das críticas de especialistas, educadores/as e entidades do campo educacional, a gestão da educação básica tem se ocupado em pensar, planejar e adaptar a sua implementação.

Um ponto importante a ser destacado é que enquanto a Lei nº 13.415/2017 altera o art. 30 da LDB e estabelece no § 2º que a “Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017), a Resolução nº 3/2018 no que se refere a estrutura curricular vai além, ao definir no § 4º do art. 10 que

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: I – língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II – matemática; III – conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV – arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V – educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII – sociologia e filosofia; IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018)

Os dispositivos legais que tratam do Novo Ensino Médio, além de não definir o que seriam esses “estudos e práticas”, não estabelecem minimamente qual é o objeto de estudo das Ciências da Natureza, não se aborda, por exemplo, o que faz o ensino de Física, Química e Biologia. No que concerne às Ciências Humanas o que observamos é a total pulverização e dissolução dos conhecimentos relacionados às disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia numa área de conhecimento, que agora recebe a denominação de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, o que observamos na BNCC e na Resolução nº 3/2018 é uma completa diluição de várias disciplinas que constituíam o modelo de ensino médio anterior. Com isso, o que os dispositivos legais que regulamentam o “novo” ensino fazem é promover o apagamento e a invisibilidade de todas as disciplinas que compõe as áreas de conhecimento, sobretudo aquelas que tratam

das ciências humanas e da natureza, enquanto carga horária fixa nos três anos do Ensino Médio.

Dessa maneira, a BNCC do ensino médio ao especificar mais detalhadamente o que se espera de português e matemática colocou sobre os ombros das redes de ensino a decisão sobre o que fazer em relação aos outros componentes curriculares, o que abre brechas para que as disciplinas sejam diluídas ou que as mesmas desapareçam. Em completa sintonia com a BNCC, a Resolução nº 3/2018 determina que as redes de ensino e as escolas serão responsáveis de estabelecer o local em que ocorrerão as atividades curriculares e, além disso, determinarão o formato (módulos, clubes, projetos, oficinas, etc.) assim como a duração (anual, semestral, bimestral) das referidas atividades.

Conforme a BNCC, o alinhamento do currículo à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou redes de ensino, instituições escolares, assim como contexto e características dos estudantes, segue as seguintes orientações:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018, p.471)

Depreende-se que ficou a carga das federações a elaboração dos seus itinerários formativos. Para tanto, uma parte considerável da carga horária, mínimo 1200 horas, ficou destinada ao preenchimento dos respectivos itinerários. Em estreita sintonia com a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3/2018 determina no inciso 1º do artigo 12 que

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e **as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino**. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Destarte, com o intuito de fazer com que as determinações contidas na BNCC cheguem até as escolas, os estados e municípios, seguindo à risca os novos conceitos propostos pela BNCC, devem elaborar a proposta curricular de suas redes de ensino, ou seja, seus respectivos Documentos Referenciais Curriculares (DRC). Tendo em vista que cabe a cada estado garantir a parte flexível de seu currículo por meio da construção dos seus Documentos Referenciais Curriculares, não podemos negar que tal determinação colabora para a supressão de conteúdos essenciais

para o fornecimento de uma leitura crítica da realidade e, como nos aponta Simões:

Em um dos desdobramentos possíveis, a oferta da área de ciências humanas, assim como as demais áreas, poderá ocorrer de acordo com a disponibilidade de professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério (concursados), dispensando cada vez mais a necessidade de novos concursos e elevando de forma violenta a dispensa imediata de professores contratados por processos seletivos simplificados (que já são submetidos a regras e condições que precarizam o trabalho docente). Abre-se, também, a partir de uma apropriação perversa da lei, a possibilidade de contratação de professores por área do conhecimento. (SIMÕES, 2017, p.54)

Em estreito nexos com a BNCC, em relação a operacionalização do novo ensino médio, o inciso 15 do artigo 17 da Resolução nº 3 define que:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/ coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno.

Abre-se aqui uma possibilidade inexistente até então na educação básica: que a carga horária desse nível de ensino possa ser ministrada por meio de Ensino à Distância (EAD) através de parcerias com instituições de educação à distância de "notório reconhecimento". Ainda conforme a Resolução nº 3/2018, na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária à distância. O inciso 13 do artigo 17 da Resolução CNE N. 3/2018 estabelece que:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas [...] participação em **trabalhos voluntários** e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018)

Esse inciso revela um dos aspectos mais graves que permeiam o "novo" ensino médio: permitir que as escolas considerem trabalho voluntário realizado pelos estudantes como forma de complementar a carga horária nessa etapa de ensino. Substituir legalmente o conteúdo escolar por trabalho voluntário é privar os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados

pela humanidade. Nesse ponto, a contrarreforma do ensino médio abre espaço para a externalização da formação, para as parcerias público-privadas, para a Educação a Distância e para um processo de certificação e reconhecimento de competências adquiridas fora da escola, o que poderá significar um verdadeiro processo de desescolarização da Educação pública de nível médio.

No que diz respeito à duração dessa etapa de ensino, em consonância com a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3/2018 define no inciso 2º do artigo 17 que:

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que: I – a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022; II – a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas. (BRASIL, 2018)

Com o intuito de sanar a lacuna presente na Lei nº 13.415/2017 em relação ao ensino noturno, a Resolução nº 3/2018 estabelece no parágrafo 3º do art.17:

§ 3º No ensino médio noturno, adequado às condições do estudante e respeitados o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, [...] ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022. (BRASIL, 2018)

Conforme exposto, o que a Resolução nº 3/2018 faz é ampliar a duração da carga horária destinada aos alunos deste turno. Tal dispositivo ignora uma característica singular do ensino noturno: o cotidiano desse turno de ensino que “recebe um alunado esgotado, que na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço e que por esse e por outros motivos se evade e desiste da escola” (GONÇALVES; PASSOS, 2005).

No que se refere ao tema flexibilização curricular, o artigo 10 da Resolução nº 3/2018 reafirma que “os currículos do ensino médio serão compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente”. Nessa mesma toada, o artigo 11 da referida resolução estabelece que

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de

conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas [...].§ 3º A formação geral básica deve ter **carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas**, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018)

É possível inferir que a carga horária destinada à formação geral básica (FGB), universal para todos os estudantes e que conforme estabelece o “novo” ensino médio é de, no máximo, 1800 horas acaba, na prática, por reduzir o que ela possui hoje: 2400 horas. E isso tudo de acordo com a discricionariedade dos sistemas de ensino os quais podem oferecer menos horas do currículo obrigatório presente na BNCC.

Num contexto de Estado mínimo, caracterizado pela escassez de recursos e contingenciamento de verbas para a educação, consegue-se um disparate já repetido em outras contrarreformas e definido por Algebaile (2009) como “a ampliação para menos”, uma vez que, no atual cenário do “novo” ensino médio, o estudante fica mais tempo na escola para ter acesso a menos conhecimento. É, portanto, um “novo” ensino médio que amplia para restringir. Amplia para três mil horas, mas restringe o tempo da formação comum, justamente quando ele faz esse movimento de divisão dos currículos de modo a se ter, de um lado, a formação básica comum e, de outro, os itinerários formativos.

Outro aspecto marcante da contrarreforma do ensino médio e que revela o seu caráter empresarial é a ênfase no itinerário técnico profissionalizante. Desse modo, a Resolução nº 3/2018, em sintonia com a Lei nº 13.415/2017, permitirá às instituições e redes de ensino ofertar formações experimentais de cursos de habilitação profissional técnica de nível médio que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos desde que sob as recomendações das DCNEM/2018. Além disso, a formação técnica e profissional legitimará a atuação de docentes com notório saber para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional.

Um outro ponto importante que nos chama atenção na Resolução nº 3/2018 diz respeito à organização dos itinerários formativos. Segundo o inciso 9º do artigo 11 desse documento:

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento. (BRASIL, 2018)

Convém ter presente, que a oferta dos itinerários formativos não é uma exclusividade das instituições escolares, podendo ser também oferecidos pelas intituladas instituições credenciadas – leia-se Sistema S e entidades afins – sob a forma de cursos técnicos, aprendizagem profissional, estágio ou trabalho supervisionado, curso de idioma, trabalho voluntário ou outras atividades.

Ainda sobre os itinerários formativos a resolução nº 3/2018 acrescenta que:

§ 2º Os itinerários formativos [devem] organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: [...] IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018)

Nesse documento, que pode ser comparado a uma receita de bolo de como se deve implementar a contrarreforma do ensino médio, os itinerários formativos são denominados aprofundamentos dos componentes curriculares, e que devem contemplar seus eixos estruturantes. Dentre os eixos estruturantes a serem contemplados nesses itinerários, chama-nos atenção aquele que se refere ao empreendedorismo. Tal eixo, ao tratar de um elemento-chave para atender os requerimentos econômicos, torna evidente o quanto a educação, através da linguagem imposta pela BNCC, está assumindo uma lógica neoliberal de mercado que visa permear toda a educação básica.

Uma prova cabal do desmonte do ensino promovido pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC é a introdução no currículo escolar do ensino médio daquilo que se denominou de Projeto de Vida e que compõe a sexta competência geral da BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 9. Grifo nosso)

O projeto de vida também se encontra presente no artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e constitui um dos nove princípios específicos que compõe o “novo” ensino médio. Encontramos, portanto, no projeto de vida e no eixo estruturante denominado empreendedorismo, um dos principais pilares de sustentação da BNCC, a saber: o discurso empresarial como a mola mestra para pensar a constituição da educação básica. Conforme enfatiza Bodart (2022):

Projeto de Vida não é uma disciplina como as demais que estão presentes no ensino médio. Não é resultado

de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História. Trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas. Isso abre caminho para que seja apresentada aos estudantes de duas formas: a) uma espécie de autoajuda e; b) um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum. (s/n)

Com efeito, o projeto de vida, como eixo norteador da BNCC, não traz bases teórico-metodológicas e pedagógicas sólidas. Na prática, trata-se de um experimento advindo do mercado e seu interesse consiste em fomentar mão de obra semiquificada (BODART, 2022). Nesse sentido:

busca transferir a responsabilidade do insucesso aos indivíduos. Os discursos da meritocracia, do empreendedorismo e da autodeterminação visa apagar a responsabilidade do Estado sobre o desenvolvimento da sociedade como um coletivo. [...] Como a contribuição do componente curricular em questão para mudar o **status quo** é inexistente, servirá apenas para desresponsabilizar o Estado da exclusão social que historicamente e estruturalmente aniquila maior parte da sociedade brasileira, especialmente aquela que depende da escola pública para tentar mudar em alguma medida suas condições de vida. (BODART, 2022, s/n)

Como consequência disso, o projeto de vida que permeia toda a BNCC, encontra-se dissociado de um projeto de sociedade. Importa o que o indivíduo quer, porém, a relação que ele constitui socialmente para pensar isto não é considerada. É notório que “há na proposta o empenho em ignorar intencionalmente que somos seres históricos, inseridos em estruturas sociais pré-estabelecidas e que o desenvolvimento de cada um depende do desenvolvimento coletivo da sociedade” (BODART, 2022, S/D). Conforme nos aponta Giroto (2021), a BNCC não passa de um currículo que visa difundir a subjetividade neoliberal. Nas palavras do autor

Na narrativa assentada nos resultados quantitativos, a retórica dos números parece convencer, dissimulando a profunda desigualdade que está na origem dos problemas educacionais brasileiros. E tal retórica tem sido, constantemente, apresentada como justificativa para as ações desenvolvidas por diversas instâncias de governo no Brasil. Neste sentido, a BNCC representa mais um momento deste sequestro da escola pública pelo discurso empresarial, com o intuito de reproduzir o discurso da subjetividade neoliberal. (p.26)

Inferimos, portanto, que num contexto de crise estrutural do capital, a lógica neoliberal impõe que os sujeitos precisam ser compreendidos como os responsáveis pelo seu próprio fracasso e pelo seu próprio sucesso. Nessa linha, a BNCC, ao produzir um currículo que não considera as desigualdades sociais e ao ocultar intencionalmente as desigualdades produzidas pelo

modo de produção capitalista, acaba assumindo seu papel, no âmbito da política educacional neoliberal capitalista, que é exatamente gerir as desigualdades, não é combatê-las.

Corroborando com Souza (2021), Adrião (2016) advoga que a última versão da BNCC apresenta seus princípios norteadores perfeitamente alinhados aos ditames educacionais impostos por organismos internacionais, tais como o BM, a OCDE e a UNESCO. Ainda segundo a autora, com o aval das diretrizes dos organismos multilaterais para a educação, o que assistimos, após a sanção do "novo" ensino médio que escancarou as portas das escolas públicas para as parcerias – público-privadas, foi o crescimento vertiginoso dos tentáculos do empresariado sobre a educação básica e principalmente sobre o ensino médio. Nesse contexto, a educação básica vai assumindo cada vez mais uma lógica liberal de mercado e se transformando em um verdadeiro balcão de negócios.

Na visão desses agentes privados da educação, é preciso criar mecanismos de mercantilização da educação pública. Tais mecanismo passam necessariamente pela venda de material didático, forma de contratação de professores, forma de avaliação docente e, desta forma, tais políticas vão aparecendo e vão invadindo o cotidiano da escola. Nesta lógica perversa, evidente está que a precarização do trabalho e da formação docente é o projeto essencial para criar a demanda e justificar a BNCC que interessa apenas aqueles que com ela lucrarão. (GIROTTTO, 2021, p.24)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas investigações em torno dos dispositivos legais que são considerados a espinha dorsal do "novo" ensino médio nos levaram à compreensão de que a escola no Brasil, apoiada pelos agentes dos organismos multilaterais e projetada pelos contrarreformadores empresariais da educação, possui um papel político bastante definido: produzir uma gestão da miséria e da desigualdade que passa pela exclusão gigantesca de pessoas da escola pública.

A BNCC, como mola mestra da contrarreforma do ensino médio, ao retomar concepções como a pedagogia das competências, afronta a produção e o pensamento brasileiro. Tal documento se traduz em uma visão restrita e instrumental da educação e da docência e, baseada numa visão negativa dos professores, descaracteriza os núcleos formativos, a formação pedagógica, significando um retrocesso intenso, para "a educação básica em nosso país, pois possui um papel a ser cumprido a favor da mercantilização da educação e de sua atual lógica neoliberal, na qual são priorizados sempre os interesses empresariais, mercantis e industriais" (PAULA; SOUZA; ANUTE, 2020,

p. 253). Portanto, é o pensamento neoliberal que está marcado na letra e no espírito desse documento.

O Novo Ensino Médio lança sobre os ombros da BNCC a responsabilidade de conduzir os alunos de todas as escolas do Brasil ao sucesso. Nessa linha, a BNCC tem sido apresentada como a política educacional que vai resolver o problema da qualidade da educação no nosso país e, portanto, a partir do momento que adotarmos esse currículo, algumas coisas que são problemáticas na educação pública desaparecerão. Aqui reside a falácia dessa contrarreforma.

A partir de um discurso baseado em competências e habilidades há no "novo" ensino médio um protótipo de educação prescritiva, padronizadora e neotecnicista. Dessa forma, o "novo" ensino médio a contrarreforma do ensino médio se caracteriza como o prenúncio de uma das maiores tragédias educacionais já anunciadas.

Diante de todo esse processo de destruição e desmonte da educação pública brasileira, como pensar alternativas a esses documentos que estão postos e a essa lógica na qual estamos inseridos? Como resistir? Há sempre alternativas para nos apropriarmos e redirecionarmos nossas lutas e ações, sem que tenhamos que sucumbir aos arroubos e ao vigor do capitalismo como modo de produção excludente e opressor. Nesse sentido, tomamos como referência central para pensar esse enfrentamento aos seus modelos reinantes de educação neoliberal, sobretudo, a educação politécnica expressa na concepção marxiana, pautada na formação omnilateral articulada pela tríade educação intelectual, corporal e tecnológica, capaz de colocar os indivíduos contra as forças opressoras e a serviço dos interesses das classes oprimidas.

Nessa empreitada, os professores têm nas mãos uma grande responsabilidade que é optar por uma escolha política radical de produzir aquilo que Paulo Freire chamava do inédito viável. Nessa perspectiva freiriana, só temos dois caminhos: ou seguimos, comodamente, o que está prescrito nos documentos oficiais ou radicalizamos no sentido de negá-los e, a partir dessa reação coletiva, transformar a escola num lugar de criação, de inventividade e, mais do que tudo, num espaço de gente se fazendo gente no mundo, num lugar de humanização. Isso passa inevitavelmente pela luta constante em prol da construção de uma sociedade sem explorador e sem explorado, uma sociedade que esteja, conforme nos apontou Mészáros (2001), para além do capital.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>. Acesso em: 5 maio 2018.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-49. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009. 348p

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BODART, Cristiano das Neves. **O projeto de vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio**. [S. l.]: Blog Café com Sociologia, 2022. Disponível em: <https://cafe-comsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medioaprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias02481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 6.840-A de 2013**. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?sessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 9 fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.9540>. Acesso em: 6 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma BNCC à procura do magistério. Avaliação educacional. [S. l.]: **Blog do Freitas**, 2018a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/page/28/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **Revista GEOgraphia**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Alvaro Mariano. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 345-360, jul./set. 2005. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27554.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB**: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor, [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objeticivos_de_Aprendizagem_e_Desenvolvimento_e_o_IDEB_nexos_contextos_e_o_lugar_do_professor_Dezembro_de_2014_. Acesso em: 10 de out. de 2021

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, Paolo. Em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc., Campinas**, [S. l.], v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na "reforma" do ensino médio. **Retratos Da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.752>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In*: ANPED. (org.). **Reunião científica regional da ANPED**: educação, movimentos sociais, políticas governamentais. Curitiba: ANPED, 2016a. p. 1-20. Disponível em: <http://www.anped.sul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SILVA, José Maria; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes.