

“REFORMA” DO ENSINO MÉDIO: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE A LEI Nº 13.415/2017

Júlio Henrique Cunha Neto, julio_h_net@hotmail.com

Marilene Ribeiro Resende, marilene.resede@uol.br

Universidade de Uberaba (UNIUBE)

RESUMO: O ensino médio brasileiro está em fase de reformulação por meio de mudanças significativas na organização e nos currículos escolares e, conseqüentemente, na formação docente. Dessa forma, questiona-se: Qual o intento das alterações na LDB (Lei nº 9.394/96) no que concerne ao ensino médio? Neste estudo, analisam-se as mudanças na LDB, instauradas pela Lei nº 13.415/2017, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, a fim de compreender os impactos que essas alterações poderão causar ao referido nível escolar. Verificam-se as contradições constantes na Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei nº 9.394/96, visto que pressupõe a necessidade de maior investimento financeiro para execução de sua proposta, num cenário que a economia do país está em crise, e prevê a formação integral do aluno, mas não deixa claro a obrigatoriedade das disciplinas artes, filosofia e sociologia. Além disso, rompe com os estudos sobre o ensino médio que estavam sendo realizados, com o propósito de dar celeridade ao processo reformador, de natureza complexa, desse nível escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017. Pedagogia Histórico-Crítica

"REFORM" OF THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL: INITIAL DISCUSSIONS ABOUT LAW Nº 13.415 / 2017

ABSTRACT: Brazilian high school is in the process of reformulation through significant changes in school organization and curricula and, consequently, in teacher education. Thus, we ask: What is the intent of the changes in LDB (Law No. 9.394 / 96) regarding high school? In this study, we analyze the changes in LDB, established by Law nº 13.415 / 2017, based on historical-critical pedagogy, in order to understand the impacts that these alterations may cause to the said school level. The contradictions contained in Law no. 13157/17, amending Law No. 9,394 / 96, as it presupposes the need for greater financial investment to implement its proposal, in a scenario where the country's economy is in crisis, integral formation of the student, but does not make clear the obligatoriness of the disciplines arts, philosophy and sociology. In addition, it breaks with the studies on secondary education that were being carried out, with the purpose of speeding up the reform process, of a complex nature, at this school level.

Keywords: High School. Law of the Guidelines and Basis of National Education. Law No. 13,415 / 2017. Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

O atual cenário educacional brasileiro, no que concerne ao ensino médio, está em fase de reformulação, conforme previsto na Lei nº 13.415 em vigor desde 16 de fevereiro de 2017. Essa nova legislação estabelece mudanças significativas no referido nível de ensino da educação básica. Os conteúdos e as formas de ensino terão como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual ainda está em fase de elaboração. Busca-se, assim, conhecer as alterações no ensino médio, bem como as diretrizes que definirão esse nível da educação escolar no Brasil.

Diante dessa realidade, professores, estudantes e demais cidadãos, principalmente aqueles inseridos no contexto escolar, precisarão compreender os impactos das mudanças no ensino médio, previstas na referida lei, que poderão acometer nas respectivas realidade objetiva, trabalho e formação. Desse modo, necessita-se exercer a cidadania conhecendo e, quiçá, questionando a maneira como tal lei foi proposta e sancionada, bem como as formas de sua implementação.

No que concerne aos aspectos educativos de uma sociedade e aos preceitos que regem as alterações no nível de ensino, cabe formular as perguntas: Qual o intento das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que concerne ao Ensino Médio no Brasil? Quais os impactos que a Lei nº13.415/2017 poderá causar na organização escolar, no aprendizado dos alunos e no trabalho dos professores? Como foram discutidas e aprovadas as propostas que previam as mudanças no ensino médio?

Assim, o presente artigo analisa as determinações da Lei nº13.415/2017 que estabelece mudanças no ensino médio, discutindo seus desdobramentos em relação ao contexto

social. Para a realização das análises e discussões, este estudo fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica que, de acordo com Saviani (2011, p.421),

[...] é tributária da concepção dialética, especialmente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ao ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

Dessa maneira, tem-se o propósito de discorrer criticamente sobre a educação escolar, com ênfase na organização e nas formas do ensino médio.

Ensino Médio: marcos históricos de sua constituição

O contexto educacional do ensino médio no Brasil requer estudos e análises, visto o baixo rendimento no resultado de diferentes avaliações¹ - de âmbito nacional e internacional, problemas estruturais e de organização, escassez de recursos humanos, além de apresentar uma identidade em crise. Ao pesquisar sobre o ensino médio, contempla-se compreender a finalidade desse nível de ensino, identificar quem são os estudantes que o compõem, verificar por que faltam professores qualificados, observar a infraestrutura das escolas, analisar o processo de construção do currículo, conhecer as alterações na legislação vigente, a fragmentação e a secundarização do ensino dos conteúdos escolares, entre tantos outros aspectos que caracterizam a constituição

¹ Um exemplo refere-se ao desempenho dos alunos no Brasil, no PISA - realizado em 2015, está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos,

comparados à média de 493 points) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). Para mais informações, acessar o documento disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>

desse nível escolar.

Dessa forma, este estudo verifica os impactos que a Lei nº13.415/2017 poderá acarretar ao ensino médio, considerando que, para compreender as alterações no referido nível escolar, tem-se de conhecer os aspectos que o caracterizam historicamente. A sociedade atual é resultado de um processo histórico, o que se vivencia hoje não adveio de um nada, e sim de uma série de acontecimentos ocorridos no decorrer do tempo, marcos históricos que suscitam mudanças na sociedade.

Assim, apresentam-se, a seguir, de forma breve, fatos importantes na história do ensino médio no Brasil, para fundamentar a discussão referente às atuais modificações que foram determinadas para esse nível escolar. Retrata-se um panorama histórico sobre esse nível de ensino tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas em 2010.

O ensino médio no Brasil tem suas origens em 1931, época em que era denominado de ensino secundário. Foi regulamentado por meio do Decreto nº 18.890/31 e organizado pela reforma educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos. De acordo com Zotti (2006), foi a primeira vez que uma reforma atingiu os diferentes níveis de ensino em todo Brasil, instituindo o sistema universitário; reformulando o ensino secundário, pressupondo uma formação propedêutica para o ensino superior; e organizando o ensino comercial, advindo dos cursos técnicos-profissionalizantes e que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior.

Essa proposta perpetuava a tradição de conduzir apenas os estudantes que concluíam o ensino secundário propedêutico à ingressarem no ensino superior, privilegiando os setores emergentes da classe média e as elites. De acordo com a referida autora, Francisco Campos idealizava que a formação das elites era prioridade, uma vez que considerava que ela seria capaz de decidir os caminhos da educação popular; “na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado:

uma educação “para pensar” e outra “para produzir” (ZOTTI, 2006, p.3).

No ano de 1942, instituiu-se o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, configurando-se como Reforma Capanema. Dentre os objetivos de tais leis, determinou-se o ensino secundário como formador das elites condutoras do país, articulando-se com o ensino profissional. O ensino secundário visava atender às necessidades emergentes da economia, da indústria e da sociedade urbana.

Nessa época, observam-se dois tipos de escolas, sendo uma instituição de ensino voltada para as classes mais privilegiadas economicamente e a outra, para a população em geral. De acordo com Zotti (2006), a Reforma Capanema ratificou a tendência idealizada por Francisco Campos, em relação a um sistema de ensino dicotômico: um destinado às elites e outro, à classe trabalhadora.

A Reforma Capanema condicionava dois ciclos: o curso ginásial, com duração de 4 anos e destinado aos fundamentos; e os cursos clássico e científico, com duração de 3 anos, com o objetivo de consolidar a educação ministrada no ginásial. O curso clássico visava uma sólida formação intelectual abrangendo, com maior ênfase, o ensino de filosofia e letras; o curso científico direcionava-se para o estudo das ciências. Ressalta-se, ainda, que o ensino secundário e o ensino profissional não apresentavam interação, eram independentes e fragmentados entre si. Para Zotti (2006), essa reforma teve reflexos de um contexto em que o capitalismo se consolidava, assim a formação técnica e/ou profissional era um caminho a ser seguido pela classe trabalhadora, enquanto a burguesia garantia a continuidade de seus estudos.

No ano de 1950, foi prevista a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais, por meio da Lei nº 1.076/1950 que possibilitava aos concluintes dos cursos profissionais adentrarem ao ensino superior, desde que comprovassem o nível de conhecimento exigido para tal curso. Em 1961,

ocorreu a plena equivalência entre o ensino profissional e o propedêutico, promulgado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 4.024/1961).

Nessa perspectiva, em 1971, a Lei nº 5.692 estabeleceu alterações significativas na primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, no que concerne ao ensino de 1º e 2º graus. A profissionalização tornou-se obrigatória no 2º grau - que corresponde ao atual Ensino Médio, visando eliminar as dicotomias entre a formação clássica e científica, e a formação profissional, uma vez que uma preparava o estudante para o ensino superior e a outra, para um trabalho técnico direcionado a atender a agricultura, a indústria e o comércio. Além disso, foi instituído o curso normal, visando à formação de professores para atuarem nas primeiras fases do 1º grau.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), nesse período, em que a ditadura militar também estava presente, introduziu-se a ideologia do capital humano² e, por meio dela, fundamentaram-se reformas educacionais. Segundo os autores, isso ocasionou uma redução da educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil, tendo como referência a integração na sociedade e a ideia de pleno emprego.

Os respectivos autores, no entanto, alertam que, na década de 1990, com a influência do capital no mundo e seus desdobramentos – reformas políticas no estado, ascensão das privatizações, entre outros, a concepção de capital humano se redefine, uma vez que se instauram as noções de uma sociedade do conhecimento, evidenciando-se a pedagogia das competências, empregabilidade e o empreendedorismo. Tais autores ainda enfatizam os aspectos de uma sociedade que fomenta o individualismo e a competição; que estabelece uma formação superficial de jovens e adultos trabalhadores advindos de cursos tecnicistas e

fragmentados, que visam prepará-los, de forma simples, para o mercado de trabalho.

Outro marco no processo histórico da constituição do ensino médio no Brasil, adveio com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, com suas sucessivas alterações e acréscimos. Nesse cenário, o ensino médio configura-se como etapa final da educação básica, composta, também, pela educação infantil e ensino fundamental.

Assim, consta-se que são finalidades do ensino médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.12).

Dentre as principais alterações sucedidas nesse documento, ressaltam-se as incorporadas pela Lei nº 11.741/2008 que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional tecnológica. A anunciada lei revigorou a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional técnica.

Nesse contexto, no ano de 1998, reformularam-se as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio que se destacam a necessidade de as escolas serem coerentes com princípios

² Os referidos autores ao proferirem sobre o capital humano tem como referência uma obra de Shultz (1973).

estéticos, políticos e éticos. Constatou-se que os conteúdos e as suas formas de tratamento devem orientar as propostas pedagógicas, sendo que os princípios da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são estruturadores dos currículos.

Constatou-se que, no parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, o ensino médio, como etapa final da educação básica, necessita apresentar uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas. Assim, o currículo direciona-se aos jovens, compreendendo suas singularidades. Desse modo, propõe-se currículos flexíveis, com a intenção de dar oportunidade aos jovens de escolher a formação que conjugue como seus interesses e perspectiva de vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) demonstram a necessidade de a educação escolar articular com a realidade objetiva dos estudantes, associando seus anseios pessoais e profissionais, no sentido de oferecer uma formação humana integral, indo além da preparação para o acesso ao ensino superior. No referido documento são ressaltadas orientações que idealizam a construção do ensino médio unitário que atenda à diversidade, mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, a consolidação do projeto político pedagógico e o estabelecimento de condições para a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico.

A partir desse breve panorama histórico da constituição do ensino médio no Brasil, observa-se a perpetuação histórica de uma sociedade de classes, em que as elites têm a preferência no sistema de educação escolar. Disso, Frigotto e Ciavatta (2011, p.625) ressaltam que, no plano estrutural, não há mudanças no projeto societário entre os

diferentes governos, isto é, tende-se “em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital”³.

Nessa perspectiva, o ensino médio é objeto de discussão no atual cenário educacional brasileiro, uma vez que foram estabelecidas novas alterações no seu formato e na sua organização. Assim, interpela-se: essas mudanças sustentam o traço histórico imbuído na sociedade brasileira? Ou seja, temos de pensar se as mudanças previstas na atual legislação educacional, que diz respeito ao ensino médio, engendram um ensino dicotômico que segrega a educação em duas classes – propagado historicamente, ou inicia uma proposta com o caráter transformador, possibilitando buscar a equidade na educação escolar de diferentes classes sociais?

Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos para a Educação Escolar

O atual cenário educacional presente na sociedade brasileira requer mudanças, visto o incrédulo com a educação escolar pública, o que emergem os questionamos: Qual o propósito social da escola? A educação escolar pública, no que concerne à educação básica, vem conseguindo cumprir a função que lhe é atribuída? Aliás, qual é a função atribuída à escola?

Sendo a escola pública o local que a maior parcela da população brasileira - que detém poucos recursos financeiros e acesso restrito à cultura erudita, frequenta, socializa e aprende, faz-se necessário trazer à tona as discussões sobre a educação escolar no Brasil, sobretudo, em relação à educação básica e à rede pública de ensino. A escola, num cenário nacional, não vem conseguindo desenvolver, em sua plenitude, uma

³ Os autores salientam que para uma análise crítica do neodesenvolvimentismo, condiz fundamentar-se em Castelo (2010).

de suas principais funções: o ensino em uma dimensão transformadora.

A necessidade de mudanças no âmbito educacional do Brasil não pode ser traduzidas em alterações bruscas na organização escolar, nas formas de ensino e nas políticas educacionais. Tais alterações não podem ser impostas politicamente, advindas de forma fragmentada e desconexa do contexto escolar, ou seja, originando-se de uma Medida Provisória⁴, sem discussão com os docentes, com os discentes e com a sociedade. Diante da imposição de alterações na legislação da educação básica, analisam-se as mudanças referentes ao ensino médio, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2013, p.76), busca compreender o cenário educacional, fundamentando-se na "(...) compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana". Logo, essa linha de pensamento compõe a perspectiva do materialismo histórico dialético, que possibilita ao indivíduo interiorizar uma concepção de mundo, fazendo-o posicionar-se diante das relações presentes na escola e na sociedade.

Assim, Saviani (2013, p. 80) apresenta que a expressão Pedagogia Histórico-Crítica

[...] envolve a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade, não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são da concepção dialética da história.

Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Diante das modificações previstas para o Ensino Médio, primeiro, faz-se necessário analisar o momento histórico e político que tais alterações na lei estão sendo constituídas e, ainda, o propósito de quem está sancionando essas mudanças. Considerando tais alterações, questiona-se: a Lei nº 13.415/2017 visa à transformação ou à manutenção da sociedade? Discorre-se sobre tal questão no decorrer do texto, mas incita-se o leitor a pensar sobre a possibilidade de se conceber uma educação transformadora partindo de uma Medida Provisória que, a priori, não dialoga com a sociedade.

Considera-se que as propostas para uma educação escolar requerem planejamento, continuidade, discussões, embasamentos teóricos, experiência, análise do exercício da prática, sendo fundamental considerar a história educacional que vem se perpetuando no Brasil. Saviani (2013, p.81) revela que

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo.

Na perspectiva do autor mencionado, compreende-se que a educação está articulada com o trabalho, sendo que é o trabalho, provido de uma ação intencional, que diferencia o homem das demais espécies. Assim, para Saviani (2013, p.12), o processo de trabalho demanda

⁴ A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo Presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas

depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei; conforme exposto no art. 62 da Constituição da República Federativa do Brasil.

uma educação, uma vez que “[...]para produzir materialmente, é necessário que o homem compreenda as propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética), e da simbolização (artes), um trabalho imaterial”.

Ainda para o referido autor, a educação perfaz um trabalho não material, em que as atividades e o produto ocorrem concomitantemente, a aula, ao mesmo tempo que é produzida pelo professor, é consumida pelo o aluno. Desse modo, o objetivo da educação/ensino escolar precisa apresentar resultados que vão além da sala de aula; por exemplo, ensinar matemática, no ensino médio, necessita perpassar por valores científicos, éticos e artísticos. Logo, o ensino tem que ultrapassar, em seu objetivo, o utilitarismo e a aplicabilidade, adentrando-se, também, na dimensão humanística.

Para Saviani (2013), a educação relaciona-se com aquilo que é produzido pelo homem, pressupondo articulações com ideais, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Compreende-se que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, **direta e intencionalmente**, em cada indivíduo singular, **a humanidade** que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13, grifo nosso).

Desse modo, a educação e, conseqüentemente, o ensino perfazem uma atividade que requer um direcionamento, um propósito, um planejamento e, quando se propõe ensinar um determinado conteúdo, é essencial compreender o porquê de ensiná-lo, conhecendo-o historicamente, a fim de encontrar formas mais adequadas ao alcance dos objetivos do ensino propostos.

Parte-se do princípio de que **“a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”** (SAVIANI, 2013, p.14, grifo nosso). Saviani ressalta que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao

saber fragmentado, à cultura erudita e não a cultura popular” (Idem, 2013, p.14).

Em síntese, para o referido autor, a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que proporcionam o acesso ao saber elaborado, a ciência, sendo que as atividades da escola precisam ser organizadas a partir dessa questão cujo currículo poderia ser estruturado a partir do saber sistematizado. Desse modo, na escola, não se ensina qualquer coisa, de maneira aleatória; ensina-se conhecimentos com relevância científica, utilizando metodologias adequadas ao contexto/formação do aprendiz. Então, ao ensino de determinado conteúdo deve estar atrelado, ao seu objetivo, às suas formas; por exemplo, no âmbito da matemática, qual a finalidade de ensinar logaritmos e, ainda, quais são as formas para ensinar esse conteúdo.

Nesse sentido, tem-se que conceber o currículo escolar, descrevendo os conteúdos e seus métodos/formas de ensino. Para Saviani (2013, p.13), currículo refere-se ao “conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Assim, verifica-se que, além do saber sistematizado, é necessário viabilizar as formas de ensino, os processos de transmissão e assimilação do conhecimento.

Por conseguinte, a didática e a psicologia da educação são fundamentais nesse processo, uma vez que o aprendizado da criança não se dá instantaneamente. É preciso que o conteúdo a ser ensinado transforme-se em um saber escolar. Nesse ponto de vista, o professor necessita preparar, planejar, organizar o conteúdo a ser ensinado, de modo que o aprendiz assimile/interiorize gradualmente o que o docente irá transmiti-lo.

Cabe ressaltar que, ao falar de transmissão e saber sistematizado, pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, não se prevê um ensino tradicional. Partindo de uma perspectiva histórica, Saviani (2013) ressalta que as críticas realizadas

pela escola nova ao ensino tradicional eram condizentes, quando se tratava de um ensino fragmentado e do seu propósito, evidenciado por processos mecânicos e conteúdos vazios. Disso, a Escola Nova passou a compreender toda transmissão de conteúdo como algo mecânico, engendrando uma falta de criatividade e uma negação da liberdade; porém “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2013, p.17).

Para o referido autor, os processos mecânicos contribuem para a conquista da liberdade, uma vez que o aprendiz, ao interiorizar o conteúdo pode concentrar-se mais no significado dele; assim, a liberdade ocorre quando os conhecimentos foram apropriados, dominados e internalizados.

O processo descrito indica que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de **segunda natureza**. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático (SAVIANI, 2013, p.19).

O aprendizado não acontece de maneira espontânea, pois ele resulta do ensino contemplado de uma intencionalidade. Além disso, a repetição de determinadas atividades provoca, no aprendiz, a construção de um *habitus* que contribui para a apropriação do

conhecimento em estudo, constituindo como, denominado por Saviani (2013), uma *segunda natureza*.

De acordo com Saviani (2013), o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam encimados de êxito. “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem”. (Idem, 2013, p.19)

Desse modo, quando se abordam os aspectos referentes ao ensino, concomitante, pensa-se nos conteúdos. Assim, é necessário compreender e questionar por que se ensina determinado saber; por exemplo, para que serve a disciplina de matemática, filosofia, artes, entre outras. Quais as contribuições das disciplinas/conteúdos escolares à formação do aluno? No âmbito de uma determinada disciplina escolar, o que é necessário ensinar?

No que tange à pedagogia histórico-crítica, ensina-se o clássico. Sendo que o clássico, de acordo com Saviani (2013, p.17), é aquilo que resistiu ao tempo, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. Assim sendo, o autor diferencia o clássico do tradicional - o tradicional refere-se ao passado, ao arcaico, ultrapassado; o clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo seu valor apresenta dimensões que vão além do momento em que foi proposto, o clássico não se traduz em algo antigo porque o moderno também pode ser considerado clássico.

Assim, “certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais tais como principais, passando o plano secundário aspectos principais da escola” (Idem, 2013, p.87). Então, o currículo escolar precisa compreender atividades essenciais à formação do aluno, abranger o ensino de conhecimentos clássicos, evidenciando

o propósito de uma educação que visa à transformação, uma vez que “[...] lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016 p.27).

Portanto, a pedagogia histórico-crítica defende a especificidade da escola, destacando a importância de ensinar os conteúdos clássicos e entendendo que “[...] a tendência de secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade”, ressalta Saviani (2013, p.86). Dessa forma, para o referido autor, a pedagogia crítica implica clareza e compreensão dos impactos da educação na sociedade e nas contradições presentes nela. Nesse cenário, o professor precisa posicionar-se com propósito de elucidar as dicotomias da educação, direcionando um ensino voltado para a transformação da sociedade.

Aspectos Metodológicos: pressupostos da Análise Documental

É importante ressaltar que o presente estudo se fundamenta na pedagogia histórico-crítica - que concebe a educação escolar com um propósito transformador, e está embasado no materialismo histórico dialético - que tem pressupostos num movimento histórico-objetivo, tornando-se pertinente a realização de uma análise de documentos para compreender as alterações na LDB, no âmbito do ensino médio. Para tanto, analisa-se a Lei nº13.415/2017 que altera a LDB. Este trabalho respalda-se, também, na investigação de outros documentos, a saber: a Medida Provisória nº 746/2016 (MP), o Projeto de Lei (PL 6840/2013) - com autoria da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) e a referida LDB.

Nessa perspectiva, adota-se a análise de documentos nos pressupostos de Cellard (2012), que concebe o documento como um acréscimo à dimensão do tempo e à compreensão da sociedade. Para o referido autor, a análise de documentos acontece por meio de uma análise

crítica, perpassando por 5 dimensões iniciais (preliminares): o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade no texto; a natureza do texto; e os conceito-chave e a lógica interna do texto.

No que tange a cada uma das dimensões da análise do documento, destacam-se a importância de examinar o contexto social global em que o documento foi produzido. Para Cellard (2012), tem-se que compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que o documento em análise foi produzido, isso possibilita o pesquisador assimilar as particularidades da forma, da organização, bem como evitar interpretações equivocadas em sua análise. Outra dimensão de análise refere-se à necessidade de conhecer quem produziu o documento, informar-se sobre a origem social, ideologias, entre outras particularidades do(s) autor(es) do documento.

A terceira dimensão diz respeito à qualidade da informação posta no documento, verificando-se sua procedência e sua relação com os autores. A natureza de um texto, o seu suporte, apresenta-se, também, como uma das dimensões de análise, uma vez que se faz necessário considerá-la para que não se obtenha conclusões incipientes. E por último, analisam-se os conceitos-chave e a lógica interna do texto, com o propósito de assimilar o sentido das palavras e dos conceitos, sendo essencial dar atenção aos conceitos-chave, avaliando sua importância e sentido, considerando o contexto que são empregados (CELLARD, 2012).

Em seguida, o pesquisador precisa reunir os elementos da problemática ou quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e, a partir daí, construirá uma interpretação coerente.

Nessa lógica, para estabelecer relações e constituir configurações significativas, tem-se de comparar os elementos pertinentes do texto com outros elementos contidos no *corpus* documental. Para isso, a leitura repetidamente auxilia na tomada de consciência das similitudes, dos

contrastes, das relações e das diferenças no processo de elaboração de uma análise transparente. Os resultados das análises podem incluir, também, a personalidade do pesquisador, sua posição teórica ou ideológica

Dessa forma, apresentam-se, a seguir, discussões e análises sobre o processo de validação da Lei nº 13.415/2017 e seu impacto na LDB, no âmbito do ensino médio, articuladas com o referencial teórico utilizado no presente estudo.

O contexto das alterações no Ensino Médio: da proposta à promulgação da Lei nº13.415

Neste tópico, analisa-se o processo de implementação e o contexto em que foi estabelecida a Lei nº 13.415/2017. Ressalta-se que este estudo perfaz uma análise de documentos e se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Lei nº 13.415/2017 originou-se da Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016, cuja ementa institui: 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 (BRASIL, 2016).

A Medida Provisória em questão ganhou destaque no cenário nacional, em razão das diversas alterações previstas para o ensino médio, quais sejam: 1-) a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; 2-) o aumento da carga horária mínima anual do ensino médio, de forma progressivamente, para 1.400 horas; 3-) o ensino obrigatório de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio; 4-) a restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no

ensino médio; 5-) a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, sendo facultativo nesse nível de ensino o oferecimento de outros idiomas, tendo como preferência o espanhol.

Não obstante, a MP estabelecera, também, alterações no que tange à permissão de que os conteúdos cursados no ensino médio seriam aproveitados no ensino superior; ao currículo do ensino médio, sendo composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional; a autonomia aos sistemas de ensino para definir, a partir da BNCC, a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas.

Salienta-se que, em decorrência das determinações previstas nessa MP, desencadearam-se protestos, foram realizadas passeatas e manifestações contra tal medida. Além disso, estudantes ocuparam os espaços das escolas e universidades de todo o país questionando determinadas alterações previstas para o ensino médio.

Impende destacar que alguns dos aspectos que fomentavam essas manifestações se referiam a não concordância com o modo que o governo implementara essas mudanças – sem a devida discussão com estudantes, professores e com a sociedade; ou seja, sem uma abordagem democrática.

As manifestações levantadas alertavam, também, a dificuldade de se estabelecer uma escola em tempo integral, visto que persistem na educação brasileira, problemas básicos, como a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de condições de trabalho, entre outros. Além de serem contrários a não obrigatoriedade do ensino de artes, filosofia, sociologia e educação física, em razão da formação humanística propiciada por esses conteúdos.

Nesse contexto, mesmo com protestos

realizados por professores, profissionais da educação, alunos, e sem dirimir as consequências das mudanças anunciadas para o ensino médio, foi sancionada, no dia 16 de fevereiro de 2017, a Lei Ordinária⁵ nº 13.415/2017 que promulga as supracitadas alterações no ensino médio.

Não impedito tenha sido sancionada a Lei nº 13.415/2017, é importante verificar quem são os seus autores até mesmo porque ela se originou de uma Medida Provisória, que é um ato unipessoal do atual Presidente da República, o qual apresenta formação acadêmica na área do direito. Dessa feita, há um questionamento quanto às experiências, às vivências e ao embasamento teórico-científicos dos envolvidos na formulação da lei, bem como ao respaldo técnico desses, para realizar mudanças tão significativas na área educacional, sobretudo, no ensino médio, destacando-se as discussões que resultaram em tal proposta.

Salienta-se que a Lei nº 13.415/2017 rompeu com o processo de tramitação do Projeto de Lei (PL 6840/2013), de autoria da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI). Ressalta-se que a CEENSI tinha como principal objetivo a mobilização dos parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país.

Cumprido esclarecer que a criação dessa comissão se deu com a finalidade de se analisar os aspectos nos quais o ensino médio não correspondia às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional; entretanto, a MP, desconsiderando consideráveis estudos que visavam às alternativas e soluções para um melhor ensino médio, impôs a “reforma” do ensino médio pautada principalmente na celeridade de um processo reformador de natureza complexa.

Insta apontar que os argumentos utilizados pelo Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho – com formação na área de administração, no Ofício de nº EM nº 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016, que seriam, em tese, o fomento para a urgente reforma do ensino médio, são por demais genéricos.

Como se verifica a seguir, o Ministro de Estado da Educação justificou a urgência do processo reformador na oscilação do quantitativo populacional e não a partir de uma análise técnica dos fatores que levaram o ensino médio a resultados ínfimos no Sistema de Avaliação da Educação Básica,

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (Ofício de nº EM nº 00084/2016/MEC, 2016; anexo a MP 746/2016).

Assim, evidencia-se que o alicerce da Lei nº 13.415/2017 não se baseia na alteração da qualidade do ensino médio proposto atualmente, mas sim em uma causalidade para aquecer o desenvolvimento econômico do país no futuro e atender às demandas do capital, sem um estudo aprofundado e analítico sobre os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, observa-se ainda a relação da educação com o trabalho, visto que as

⁵ Conforme exposto no site do Senado Federal, a lei ordinária trata de assuntos diversos da área penal, civil, tributária, administrativa e da maior parte das normas jurídicas do país, regulando quase todas as matérias de

competência da União, com sanção do presidente da República; mais informações estão disponíveis em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/lei-ordinaria>.

alterações prescritas para o ensino médio se fundam na necessidade da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, evidencia-se que o processo de trabalho demanda educação (SAVIANI, 2013).

No entanto, essa preparação para o mercado de trabalho é direcionada para uma formação técnica e profissional, tencionando atender às necessidades das indústrias, das empresas; isto é, do capital. Isso prenuncia a manutenção de uma sociedade, na qual o capitalismo gerencia as políticas, sobretudo, educacionais, não possibilitando a escola propiciar aos seus alunos uma educação transformadora, despertando-os à uma atitude revolucionária (DUARTE, 2016).

Dessa maneira, a educação escolar parece seguir fragmentada, oferecendo um ensino para elite e outro, para o proletariado. Com base nesse panorama, discutem-se, a seguir, de modo mais específico, as alterações que a nº Lei 13.415/2017 promoveu na LDB.

A "Reforma" do Ensino Médio: em pauta as alterações na LDB

Analisa-se as alterações na Lei nº 9.394/1996 (LDB) determinadas pela Lei nº 13.415/2017, no que concerne ao ensino médio, e propõe-se discutir sobre os impactos que essas mudanças podem acarretar na formação do aluno, na organização curricular, nas formas de ensino, no trabalho dos professores, entre outros desdobramentos.

A primeira alteração verificada na LDB, incluída pela Lei nº 13.415/2017, refere-se à carga horária escolar. Assim, o inciso I do artigo 24 da Lei nº 9.394/1996, que trata da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, passa a vigorar com a seguinte redação: "a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (BRASIL, 2017, p.1); ademais, ressalta-se a inclusão dos parágrafos:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (BRASIL, 2017, p.1).

Observa-se que o aumento da carga horária escolar articula-se com a implementação do ensino em tempo integral, estabelecido pelo artigo 13 da Lei nº 13.415/2017. Assim, institui-se, também, o fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, prevendo o repasse de recursos do Ministério Educação para os Estados e para o Distrito Federal, pelo prazo de dez anos, por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes.

O aumento da carga horária já era uma tendência anunciada. De acordo com Saviani (2013), isso faz com que a escola fique hipertrofiada, tanto vertical como horizontalmente e conjectura-se que, além de ampliar o tempo de escolaridade, propende antecipar seu início. Dessa forma, salvo a ampliação da jornada escolar, reivindica-se a escola de tempo integral, fato já estabelecido pela referida lei.

Porém, com a ampliação da carga horária escolar e com a instituição do ensino médio em tempo integral, ampliam-se as atividades a serem desenvolvidas na escola, tornando-a secundária ao considerar seu propósito - socializar o saber sistematizado. Aliás, qual o desígnio do ensino médio em tempo integral?

Para Libâneo (2016), o ensino integral pressupõe o fato de que a escola necessita mudar seu papel convencional, assim sendo, ela assumiria, também, funções não escolares; por

exemplo, função de educadora e protetora. Nessa perspectiva, o aumento de carga horária reflete num aumento de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e professores; no entanto, muitas delas caracterizam-se como informais e extraescolar. Isso faz com que a identidade da escola entre em crise uma vez que, de acordo com pedagogia histórico-crítica,

a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência de secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. (SAVIANI, 2013, p.85.)

Assim, a ampliação da carga horária escolar e a prescrição do ensino médio integral, estabelecidos pela nova legislação, abstém-se à função da escola. Nesse sentido, quando se discutem as referidas determinações ao ensino médio, é necessário considerar, sobretudo, a finalidade da escola e sua especificidade.

Para que o estudante passe maior tempo na escola, é preciso analisar quais atividades serão desenvolvidas, verificar se os professores estão preparados e se os alunos conseguem participar, efetivamente, de uma maior quantidade de aulas. Além disso, precisam ser ponderados outros aspectos, como a infraestrutura das escolas, a ampliação do quadro docente, o acolhimento dos alunos que trabalham durante todo dia e estudam no período noturno, a demanda de investimento a ser despendida pelos governos estaduais, entre outros. Considera-se, ainda, a situação socioeconômica presente no cenário nacional. Assim sendo, a implementação do ensino médio integral requer planejamento, tempo, organização, altos investimentos, sendo fatigante sua efetivação de forma instantânea.

Infere-se, também, que o aumento da carga horária escolar não se relaciona, diretamente, com a melhoria na qualidade da educação. Esse aumento pode suprir carências da sociedade capitalista; por exemplo, muitas famílias precisam da escola para ter um local onde deixar seus filhos, pois os pais têm que trabalhar para sobreviver. Outro aspecto é que a escola (em tempo integral) é vista como uma ocupação para os jovens, principalmente para aqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade social. Dessa forma, ao considerar os exemplos citados, reforça-se o fato dessa política secundarizar a escola, visto que ela passa a exercer funções além do que a compete, instaurando-se uma contradição na sociedade.

Em relação ao currículo escolar, cabe destacar o artigo 26 da LDB que, de acordo com a redação dada pela Lei nº12.796/2013, estabelece que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter a 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, p.8).

Nesse sentido, a Lei 13.415/2017 altera o 2º parágrafo do referido artigo, passando a valer da seguinte forma: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Salieta-se que, na redação dada pela medida provisória, o ensino de artes seria componente curricular obrigatório, apenas, na educação infantil e no ensino fundamental.

Destaca-se que o terceiro parágrafo desse artigo, que estabelece a educação física como um componente curricular obrigatório na educação básica, não foi alterado. Assim, o parágrafo da MP que tornaria essa disciplina um componente curricular obrigatório, apenas na educação infantil e ensino fundamental, foi revogado. Pertinente ao referido artigo, destacam-se,

também, as alterações nos seguintes parágrafos:

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10º A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017, p.1)

O ensino de artes constituirá um componente curricular obrigatório na educação básica, porém sua oferta e realização será obrigatória na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio? Nesse sentido, tem-se que atentar à redação das leis, visto que elas podem abarcar diferentes interpretações. Assim, não fica claro na redação do artigo em análise se o ensino de artes será obrigatório no ensino médio; por exemplo, se o conteúdo de artes estiver presente no ensino fundamental, ele já poderá estar compondo a sua obrigatoriedade na educação básica?

Torna-se imprescindível que o ensino de artes permeie o processo formativo do aluno nos diferentes níveis escolares, uma vez que pode ser compreendido como um meio de transformar a subjetividade dos indivíduos, possibilitando-os a ultrapassar o utilitarismo e pragmatismo que caracterizam o cotidiano da nossa sociedade, ressalta Duarte (2016) - fundamentado nos estudos de Vigotski.

Destaca-se que os protestos populares contra a MP nº 746/2016 provocaram mudanças na redação final que resultou na Lei nº 13.415/2017, visto que antes estava exposto no documento que o ensino de artes e a educação física seriam componentes curriculares obrigatórios, apenas, da educação infantil e do ensino fundamental. Disso, evidencia-se que o

cidadão tem papel fundamental na sociedade, tendo capacidade e condições de se posicionar-se politicamente e criticamente, a fim de buscar conquistas que atendam seu interesse.

O parágrafo referente à oferta da língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental, mesmo parecendo ser uma diminuta na legislação do ensino médio, tange a aspectos da mundialização do capital⁶, que dita o conteúdo globalizado. A internacionalização do capital requer que o indivíduo domine linguagens, tanto de modo aprofundado como de forma basilar, para instaurar uma lógica de trabalho, produção e consumo. Assim, o ensino da língua inglesa é essencial na formação da elite, que conduz as prerrogativas da sociedade, bem como para as classes menos abastadas que são guiadas pela racionalidade do capital.

A integralização curricular, por meio de projetos e pesquisa, pode, também, fazer com que a escola exerça uma função que vai além do que a compete. Dessa forma, é necessário diferenciar ensino de pesquisa, visto que "o ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo" (SAVIANI, 1999, p.58). Assim, ressalta-se que essa é mais uma proposta que omite a finalidade da escola.

No que se refere ao acréscimo de novos componentes obrigatórios na BNCC, isso perfaz um movimento clássico, visto que, por se tratar de um movimento dialético, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores (SAVIANI, 2013).

Na Seção IV da LDB, que trata do ensino médio, a nova legislação inclui o artigo 35-A, que instaura a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, fundamentada nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, contemplando as seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais

⁶ Os preceitos de mundialização do capital constam na referência: Alves (1999).

aplicadas.

Além disso, destaca-se, nos parágrafos do referido artigo, que a parte diversificada dos currículos que trata o caput do artigo 26 deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Ressalta-se, também, que a BNCC, referente ao ensino médio, incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Destaca-se, ainda, que os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Em relação aos aspectos avaliativos, a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. Considerando a referida lei, os currículos do ensino médio visam considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Frisa-se que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: I - domínio dos

princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Sobre a BNCC, ressalta-se que, no presente momento, ainda está em fase de elaboração, mas indaga-se: por que estabelecer uma lei, usando uma MP, cujos preceitos fundamentam-se num outro documento que ainda não está em construção? Não seria conveniente terminar a feitura da BNCC para depois discutir, de forma democrática, e estabelecer uma reforma para o ensino médio? Considerando uma base curricular consolidada, poderíamos aprofundar na discussão sobre os desdobramentos que resultam do acréscimo do artigo 35-A à LDB, porém, nesse momento, cabe destacar, apenas, algumas observações, diante das mudanças já previstas.

Trazendo à tona as discussões sobre inclusão do artigo 35-A na LDB, é posto que, ao conceber o currículo flexível, a parte diversificada deverá estar condizente com a BNCC e articular com o contexto histórico, econômico, ambiental e cultural do aprendiz. Para isso, é essencial que a escola faça com que os indivíduos se apropriem de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como processo de formação de individualidade para si (DUARTE, 2016).

Assim, é importante que, no texto da BNCC, os referidos conteúdos sejam componentes curriculares obrigatórios do ensino médio, não apresentando uma redação generalizada. É importante que a BNCC se refira, especificamente, à obrigatoriedade dos componentes curriculares descritos em cada um dos níveis escolares.

É importante atentar-se para a diferenciação entre o conteúdo ser componente curricular obrigatório na BNCC e ser efetivamente ensinado no ensino médio. Como é previsto um currículo flexível e a possibilidade dos alunos escolherem a área em que desejam se aprofundar, o ensino de conteúdos como artes, filosofia, sociologia e educação física não, necessariamente, serão estudados pelos alunos

do ensino médio, caso não sejam componentes curriculares obrigatórios do referido nível escolar.

Admite-se que “a arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história” (DUARTE, 2016, p.44). Dessa forma, a presença dos respectivos conteúdos, nas suas formas mais elaboradas é essencial à formação humanística dos estudantes.

Acentua-se na nova legislação que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, desprendendo os demais conteúdos. Nesse sentido, outra inquietação que se vigora é a seguinte: seria possível uma formação humanizada sem o ensino, de forma contínua nos níveis escolares do ensino médio, das ciências humanas e das ciências da natureza? Essa questão não questiona a determinação de ensinar língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio, mas o fato de os demais componentes curriculares não estarem contemplados na legislação da mesma maneira.

O ensino da língua portuguesa e da matemática são conteúdos clássicos, assim sendo, “quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso” (DUARTE, 2016, p.28). Dessa forma o ensino dos conteúdos na sua forma clássica transforma as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade.

Para Duarte (2016, p. 34), “o conhecimento é uma atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente”. O referido autor enfatiza que o conhecimento proporciona ao indivíduo a produção de movimentos do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, colocando o próprio indivíduo em movimento.

Assim, os conteúdos escolares nas suas formas clássicas, em diferentes áreas do conhecimento, teriam que nortear um componente curricular obrigatório para o ensino médio, considerando o poder transformar a realidade do indivíduo. Logo, o ensino dos conteúdos clássicos sustentaria a determinação da presente legislação para o ensino médio, uma vez que ela visa à formação integral dos alunos.

Nessa perspectiva, ao se discutir os conteúdos curriculares, faz-se necessário repensar as formas de ensino. É previsto, na Lei nº13.415/2017, que as metodologias de ensino acontecerão por meio de atividades teóricas e práticas, avaliações orais e escritas e na realização de seminários e atividades online. Julga-se que o modo de ensinar determinado conteúdo está atrelado a sua natureza. Assim, torna-se incipiente generalizar formas ideais de ensino.

Entretanto, pode-se pensar no ato de ensinar como uma atividade intencional da cognição objetivada, conforme aponta Duarte (2016, p.49), “o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino”. O ensino, caracterizado como atividade intencional e estando planejado, preparado, organizado sistematicamente e aliado a uma metodologia que visa à aprendizagem dos alunos, tem o poder de dar vida aos conteúdos escolares. Por isso, é essencial discutir sobre o conteúdo e suas formas de ensino.

Sobre o currículo do ensino médio, a nova legislação altera o artigo 36 da Lei nº9.394/1996, que passa a vigorar com base no seguinte texto:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para

o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
 - II - matemática e suas tecnologias;
 - III - ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
 - V - formação técnica e profissional
- (BRASIL, 1996, p.13)

A partir da alteração no artigo 36 da LDB, referente ao currículo do ensino médio, destaca-se, sobretudo, o incremento da formação técnica e profissional no referido nível escolar. A preocupação política em atrelar a referida formação ao ensino médio, condiz com o processo histórico de constituição desse nível escolar.

Iniciado na reforma estipulada por Francisco Campos, em 1931, passando pela reforma Capanema (1940), pela 1ª Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (1971), pela LDB de 1996, até o presente momento - em que se promulgou a Lei nº 13.415/2017, o ensino técnico e profissional é pauta de discussão e prioridade política, uma vez que “formam” as camadas populares para o mercado de trabalho. Essa vertente formativa visa dirimir as demandas impostas pelo capital, visto que grandes empresas e iniciativas privadas financiam diversas políticas, dentre elas, as educacionais, em nosso país.

Dessa forma, evidencia-se mais uma contradição: um currículo que tenciona uma formação integral do aluno, fundada em fatores socioemocionais e humanísticos, porém, financiado por empresas privadas que exigem que a escola ofereça uma formação técnica e profissional, pautando-se nos pressupostos da competitividade, da empregabilidade – na lógica do capital.

Além disso, os parágrafos, a seguir, do referido artigo, foram modificados, sucedendo-se da seguinte forma:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de

acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do

ensino médio seja etapa obrigatória

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (BRASIL. Lei nº9.394, art. 36, 1996; alterado pela nº13.415, 2017)

Dentre essas alterações, é essencial discutir sobre os itinerários formativos e em relação à disponibilidade do currículo escolar, referente a sua parte flexível, pelos sistemas de ensino.

Como apresentado na legislação, os itinerários formativos compõem a parte do currículo flexível. Esses itinerários necessitam estar articulados com a BNCC e têm o propósito de oferecer ao jovem uma formação mais "atrativa", bem como o aprofundamento em determinadas áreas do conhecimento. Porém, a realização de determinado itinerário formativo dependerá de sua disponibilidade pelo sistema de ensino.

Dessa forma, a disponibilidade de um currículo flexível demanda uma maior oferta de aulas de diferentes conteúdos, que acarreta no aumento do quantitativo de professores, da

utilização dos espaços escolares, entre outros. Logo, as alterações determinadas para o ensino médio exigem investimentos financeiros na escola, visto que tais mudanças ampliam, também, os custos para o bom funcionamento da referida instituição de ensino.

O cenário econômico em nosso país, na contemporaneidade, apresenta-se, contudo, instável, e o governo está realizando cortes, em diversos setores, para tentar que uma crise política e financeira não se agrave ainda mais. O contingente de alunos e, conseqüentemente, o número de escolas que oferecem o ensino médio também é considerável – há 28, 3 mil escolas no Brasil que oferecem o ensino médio, aponta os dados do Censo de 2016. Nesse contexto, tem-se de repensar a viabilidade de se propor tais alterações na LDB, visto as condições descritas.

O governo, no atual contexto econômico, não tem condições de custear essa proposta, e mesmo tendo o auxílio por meio de financiamentos custeados por empresas privadas – produtoras do capital, o número (absoluto) de alunos que cursam o ensino médio é muito significativo. Logo, a execução dessas alterações tornam-se inviáveis. Conseqüentemente, essa proposta tende a segmentar as escolas, antevendo escolas com muitos recursos e o oferecimento de um currículo abrangente e outras, escassas de recursos com um currículo limitado às exíguas condições da instituição de ensino.

A dicotomia de escolas acarretará, também, a segregação das classes; ou seja, haverá uma escola para os ricos e, outra, para os pobres. Ressalta-se que a utilização dos termos "escola para rico" e "escola para pobre" se faz para chamar a atenção do leitor e para acentuar as diferenças dos tipos de escolas que as alterações no ensino médio poderá proporcionar à sociedade - visto que são vocábulos que têm significados extremos. As "escolas para rico" demandam um alto custo e oferecem uma formação mais completa – em geral, instituições privadas; por isso, o acesso a elas será restrito às elites; enquanto as "escolas para pobre" – em geral escolas públicas, oferecem uma formação.

limitada às condições da instituição e têm um baixo custo, atenderiam a maioria da população.

Outra alteração proferida pela Lei nº13.415/2017 tange ao acesso ao ensino superior. O 3º parágrafo do artigo 44 ressalta que o processo seletivo para ingressar no ensino superior considerará as competências e as habilidades na BNCC. Entretanto, considera-se que, com dois tipos de escola, a concorrência para o acesso ao ensino superior será discrepante, uma vez que aquele aluno que teve uma formação que perpassou por diferentes itinerários formativos terá mais condições de obter sucesso no prosseguimento dos estudos.

Sobre isso, Duarte (2016) observa que em uma sociedade capitalista não há vagas para todos; assim, promove-se o desenvolvimento do aprender a aprender. Salienta que, atualmente, é valorizado, em nossa sociedade, a empregabilidade e não o emprego. No que se refere ao campo escolar, destaca que a valorização não é do conhecimento que se tenha adquirido, mas a formação da educabilidade. De acordo com o autor, a disponibilidade para aprender a aprender conduz a formação dos indivíduos, permeados por impactos do mercado de trabalho e/ou das mudanças na cotidianidade.

Mais uma alteração relevante no texto da LDB, está presente nos incisos IV e V do artigo 61 e refere-se aos profissionais que desempenharão o exercício da docência, quais sejam:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, confor me disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

também é modificado, e prevê que a formação de docentes para atuar na educação básica requer nível superior, sendo que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Inferimos que, para ministrar aulas, mesmo sendo referente à formação técnica e profissional, o notório saber não é suficiente. O ato de ensinar requer fundamentações que ultrapassam o domínio de um conteúdo específico. Como já abordamos no presente estudo, as metodologias estão atreladas aos conteúdos. Logo, para o professor conseguir ensinar, é necessário que ele conheça as formas de ensino do referido saber, e tenha formação pedagógica. Dessa forma, não basta dominar o conteúdo, é preciso que o docente aproprie-se, também, das suas formas de ensino, para que possa produzir a socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 2001, 2011, 2012).

Considerações Finais

As alterações na LDB, estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, possibilita o repensar sobre diversos aspectos que constituem a educação escolar brasileira, sobretudo, em relação ao ensino médio. Com o propósito de compreender qual o intento das referidas alterações, verifica-se que elas preveem uma dualidade da escola. A legislação estipula que a escola poderá oferecer formações distintas aos estudantes, com base num currículo flexível. No entanto, o estado não tem recursos financeiros para custear todas as escolas com um vasto currículo. Assim, idealiza-se uma escola para as elites e a classe média emergente e, outra, para as classes menos abastadas.

Com um currículo composto por uma parte obrigatória e outra, flexível, e a disponibilidade dos itinerários formativos (que irá compor a parte flexível do currículo) sendo determinadas com base nos critérios (condições) de cada sistema de ensino, não se pode esperar que todas as escolas consigam oferecer uma diversidade de itinerários formativos, visto as

Nesse contexto, o artigo 62 da LDB

condições econômicas vigentes em nosso país. Assim, antevê que serão poucas as escolas que conseguirão oferecer um currículo flexível diversificado. formativos, visto as condições econômicas vigentes em nosso país. Assim, antevê que serão poucas as escolas que conseguirão oferecer um currículo flexível diversificado.

A maioria das escolas tende a oferecer um currículo condizente com sua realidade econômica. Sabendo que a maior parcela das escolas brasileiras já se encontra em situações precárias, e a economia brasileira impede que se realize novos investimentos, os currículos oferecidos aos alunos dessas escolas tencionam a ser limitados a um itinerário formativo

Entretanto, essa legislação que separa a escola em dois tipos não advém de uma política nova, tampouco é exclusividade do atual governo que a propôs. Essa fragmentação da escola, está presente, historicamente, na constituição do ensino médio no Brasil. Assim, as elites têm uma formação que as propiciam dar continuidade aos estudos no ensino superior, enquanto direciona-se uma formação técnica e profissional para população em geral. Isso se faz presente desde a primeira reformulação no ensino secundário, em 1931, no qual foi estabelecido uma formação para pensar - à elite, e outra para produzir - para a população em geral. Dessa forma, as alterações na LDB, instauradas pela Lei nº 13.415/2017, perpetuam o oferecimento de um ensino médio de caráter dúbio e indica a manutenção organizacional da sociedade.

Nesse sentido, outro fator de discussão é o provimento da formação técnico e profissional ao ensino médio. É idealizado que o jovem, ao concluir esse nível de ensino, já terá condições de adentrar ao mercado de trabalho. Analisa-se que essa também é uma política direcionada às classes dos trabalhadores e que visa atender às demandas do capital. O jovem, ao começar a trabalhar, após sair do ensino médio, diminui suas "motivações" para seu ingresso no ensino superior, fato que também contribui para a manutenção da sociedade.

Outra decorrência das referidas propostas para o ensino, refere-se ao aumento da carga horária e ao ensino integral. Ressalta-se que essa política secundariza a finalidade da escola atribuindo-a funções que não são da sua competência, como a de educadora e protetora (LIBÂNEO, 2016).

Verifica-se, também, que a Lei nº 13.415/2017, oriunda da Medida Provisória nº 746/2016, apresenta contradições, pois há necessidade de um maior investimento financeiro para a realização das alterações no ensino médio, porém num cenário que a economia do país está em crise. Pressupõe-se uma formação integral do aluno, mas não fica claro a obrigatoriedade de artes, filosofia e sociologia no ensino médio; além de romper com estudos sobre o ensino médio que estavam sendo realizados e visavam a reformulação desse nível de ensino de forma democrática, com um propósito de acelerar um processo reformador de natureza complexa.

Portanto, foram apresentadas, neste texto, discussões iniciais sobre possíveis impactos que as alterações no ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, poderão acometer em nossa sociedade. Nesse sentido, novos estudos e interpretações da referida lei, bem como pesquisas que tratam do ensino médio precisam ser realizadas. É importante, ainda, estar atento à elaboração da BNCC, visto que ela tem função fundamental para o funcionamento do ensino médio promulgado pela referida lei. Dessa forma, também se faz necessário acompanhar a implementação de tal legislação, com o propósito de buscar construir um ensino médio que propicie verdadeiras mudanças, não só na educação escolar, mas também na sociedade.

Referências

ALVES, G. *O que é a mundialização do capital*. Trabalho e mundialização do capital - a nova degradação do trabalho na era da globalização. Editora Praxis, 1999.

BRASIL. *Decreto Nº 19.890*, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino

secundário. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Lei nº 1.076*, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e dá outras providencias (Lei revogada). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes –LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Lei nº 11.741*, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. MEC/CNE. *Parecer/CEB Nº:7/2010*. Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Projeto de lei 6840* de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em:
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/proj_mostrarintegra;jsessionid=8B59E123B7CF66041AB0B357CC75617E.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013 Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Medida provisória nº 446*, de 23 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1-2.

_____. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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. Disponível em:
http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextointegral.action?id=251273&norma=27066_ Acesso em: 30 mar. 2017.

CASTELO, R. (Org.). *Encruzilhadas da América Latina no século XXI*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016 (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

LIBANEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.159, pp.38-62. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v.5)

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico crítica 30 anos*. Campinas, SP: autores associados, 2001.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: autores associados, 2013.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

ZOTTI, S.A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: *congresso brasileiro de história da educação*, 4. 2006, Goiânia. *Anais*. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.