

O RETROCESSO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, A BNCC, O NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL E A MARGINALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - IFs

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI

Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul,
Brasil

SIDINEI CRUZ SOBRINHO

Instituto Federal Riograndense Campus Passo Fundo (IFSul), Passo Fundo,
Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: O artigo analisa e discute as principais justificativas governamentais para a política pública educacional da Reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM, 2018). Demonstra o conflito da compreensão de Educação para a Formação Integral, explícita no Art. 205, da Constituição Federal de 1988, com a ideia em desenvolvimento para uma educação mercantilista neoliberal. Afirma o retrocesso do "Novo Ensino Médio" comparado às reformas da mesma etapa de ensino durante a ditadura militar e, em nível mundial, a partir de referenciais como as reformas na França e Estados Unidos. A pesquisa se fundamenta a partir da hermenêutica dos argumentos da exposição de motivos para a Lei 13.415/2017, declarações do governo (MEC) na mídia, estudos e relatórios sobre o tema e fundamentação de aporte teórico em Dardot, Laval e outros. Conclui pela refutação à lógica neoliberal da reforma do ensino médio e do currículo por habilidades e competências na BNCC. Sugere a retomada e ampliação da experiência dos Institutos Federais – IFs na perspectiva da formação integral e da educação profissional integrada ao ensino médio na educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio. BNCC. Neoliberalismo. Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

Será analisado o Projeto de Educação Básica em curso, presente na política educacional da Reforma do Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/2017, correlacionada com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), e a Resolução MEC/CNE/CEB Nº 3, de 21/11/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A partir de então, é traçado um paralelo com outras reformas educacionais semelhantes já intentadas no Brasil, que remetem às reformas educacionais

na França e Estados Unidos. Procura-se demonstrar a influência neoliberal na educação, como também os desafios e expectativas das escolas de educação básica perante o cenário que se estabelece.

A elaboração dos argumentos é desenvolvida estruturalmente na seção “A Reforma do Ensino Médio: um retrocesso mascarado de avanço”. Em seguida, conclui-se de modo a sintetizar as ideias centrais desenvolvidas neste trabalho e que corroboram a tese apresentada inicialmente, reafirmando o retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo e a marginalização dos Institutos Federais – IFs pelo governo para implementação de um modelo educacional voltado para o neoliberalismo e esvaziamento da função pública da educação.

No desenvolvimento deste artigo, na seção acima mencionada, resgata-se a ampla semelhança e, não mera coincidência, da Reforma do Ensino Médio culminada pela Lei 13.415/2017, com a reforma efetuada durante o regime militar, denominada Reforma Capanema, e outras. Ao desenvolver este trabalho, com base na análise teórica, principalmente de Dartot, Laval (2016, 2004), verifica-se a retomada do projeto neoliberal no Estado Democrático e sua presença marcante, nem sempre bem disfarçada, no projeto de educação em curso no país e que se assemelha ao que ocorreu na França e Estados Unidos. Discute, brevemente, o sentido e a função pública da educação na defesa e constituição do Estado Democrático de Direito. São analisados os argumentos basilares do governo federal para motivar a reforma do ensino médio que alega buscar a melhoria da qualidade na educação básica e a construção de sentido nessa etapa, com a profissionalização compulsória dos jovens. Demonstra-se como a reforma do ensino médio está mascarada e não responde às emergências da política educacional, dada a carência de investimentos e a importância de ser tratada como efetiva política de estado e não depender só de passageiras políticas de governo.

Ao final, a conclusão irá resgatar, pontualmente, o raciocínio estabelecido na perspectiva de reafirmar a tese inicial e incentivar as instituições de ensino e, consequentemente, os profissionais da educação, educandos e a sociedade civil, à reflexão crítica sobre o viés instrumentalizador da Reforma do Ensino Médio e as nefastas decorrências de tal projeto ao acesso à educação cidadã como direito de todos, da advocacia pela democracia e da formação humana na perspectiva da educação integral e da dimensão ontológica do trabalho. Para a qual, sugere-se, seja retomado o referencial modelo de educação pública desenvolvida com grande êxito nos IFs por meio do Ensino Médio Integrado. Aponta-se, assim, a necessidade e continuidade das pesquisas e ações sobre o tópico em pauta que não pode se esgotar na mera apreciação que contesta, mas buscar alternativas propositivas e viáveis.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM RETROCESSO MASCARADO DE AVANÇO

A mais recente “Reforma do Ensino Médio” no Brasil, em meio a tantas que já nasceram fracassadas, tem seu ápice legitimado como política pública quando é imposta e positivada no ordenamento jurídico pela Lei 13.415/2017. Esta, por sua vez, altera a Lei 3.394/66, ou seja, é incorporada à “Carta Magna” (do ponto de vista jurídico), da Legislação Educacional, que tem por finalidade principal regular o disposto e conquistado, às labori

osas e seculares lutas, na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, e ao longo da história da educação brasileira. Uma cidadania que, distante de ser concretizada no mundo factual dos direitos sociais, tende a ser mais distanciada da conquista que almeja, em razão das “novas/velhas” visões de educação em implementação. Principalmente, porque, sob o argumento da autonomia, da inovação e de modernas estratégias gerenciais, são introduzidas reformas educacionais que esvaziam a escola de um dos seus fundamentais papéis sociais: a formação humana e o lugar da reflexão, da constituição dos valores, da cultura, da política, da cidadania em si mesma.

Assim, cabe saber: por que esta análise pode ser sustentada? O que leva a evidenciar o constructo histórico da (des) articulação política em andamento que possibilita a aprovação de projetos que retroagem a modelos, ideias e ideais de políticas educacionais que, segundo o que se promulgou na constituição cidadã, já fracassaram no Brasil. Não apenas aqui, mas em outros países nos quais esses modelos se inspiram, como no dos Estados Unidos – EUA. Para isso, resgata-se o objetivo primordial de tal projeto no passado, considerando as etapas que o projeto seguiu (ou não) até ser positivado no ordenamento jurídico, sustentado pelo aporte teórico que fundamenta a linha de raciocínio aqui proposta.

É imperioso analisar o discurso elaborado pelo governo, sob influência de grupos econômicos nacionais e multinacionais, para embasar a apressada Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (MP 746/2016), e, mais apressadamente, sua migração para o Projeto de Lei de Conversão nº 34, de novembro de 2016, que resultou na aprovação da Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Adveio um explícito aligeiramento do procedimento democrático de análise de viabilidade, necessidade e efetividade (do ponto de vista econômico, social e cultural) que geralmente exige maior tempo de debate nacional, mas que se deu em apenas quatro meses. Isso sem mencionar o fato de que, como foi largamente divulgado pelo governo federal, o Ensino Médio no Brasil e a educação básica como um todo se constituem malogradas, principalmente, no sentido da formação da população econômica ativa e no total desinteresse dos jovens por essa etapa de ensino. Alocuções idênticas as desenvolvidas, na França, já no início do século XIX e, em seguida, nos Estados Unidos, ambos resultados em comprovado fracasso (LAVAL, 2004).

Em síntese, a justificativa do MEC por meio da MP 746 para sustentação da Lei 13.415/2017, a qual abre caminho para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a BNCC, foi a de que esta lei e seus correlatos contemplariam a “ampla e democrática discussão nacional” sobre o tema nos últimos quase 30 anos a contar da CF/88. (MEC, *online*). Portanto, as inúmeras críticas feitas na época, as quais afirmavam a forma autoritária, impositiva e apressada do MEC promover a Reforma do Ensino Médio, o ministério alegava que a consulta pública já tinha ocorrido, tornando urgente a sistematização de tais discussões na forma da lei e sua concretização imediata em razão da precariedade da formação na educação básica e da urgência de “modernização” do ensino.

Ocorre que, como demonstram vários textos e estudos rigorosos sobre o assunto, há um abismo de divergências entre o que foi aprovado na reforma do ensino médio e o que se discutiu em nível nacional, principalmente nos documentos basilares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNEs] e diversas outras legislações que buscavam regular a norma geral prevista na CF/88. Uma análise mais profunda possibilita identificar

esse abismo entre o que se discutiu, participativamente, em nível nacional, e o que foi imposto pelo MEC na MP 746/2016 e validado ou mais prejudicado pelo Congresso Nacional na Lei 13.415/17. Para isso, deve-se comparar o cerne das propostas iniciais da Reforma do Ensino Médio pelo PL 6.840/2013 e o que foi aprovado em fevereiro de 2017, assim como a comparação dos textos com as versões da BNCC apresentadas inicialmente em 2015 e a aprovada em 2018. A análise comparada dessas propostas escancara uma ruptura drástica e divergente da forma e coerência que se espera na constituição de políticas públicas educacionais de tamanha envergadura.

Obviamente, assim como o MEC fez, alguns poderão aqui aferir que essas diferenças textuais nas propostas se dão justamente pelo resultado da ampla participação democrática, prevalecendo a vontade e o entendimento da maioria. Assunto com o qual seria possível concordar se assim tivesse sido. Porém, não aconteceu, pois, se considerada a forma, o tempo e os ambientes em que se redigiram as propostas nos bastidores do MEC, que foram legitimadas, em seguida, pelo poder legislativo. Disso, identifica-se, explicitamente, a impossibilidade da efetiva participação da sociedade e a aberta prevalência dos interesses de grupos privados e elitistas, como será demonstrado mais adiante.

Nesse sentido, retomando o fio condutor, busca-se comprovar de que modo o pensamento predominante, tanto no poder executivo quanto no poder legislativo, tratou de justificar a implementação de um “Novo Ensino Médio” (mote publicitário do MEC), ao contrário de estar realmente preocupado com a “qualidade” da Educação Básica e o desinteresse dos jovens pelo Ensino Médio em virtude do currículo excessivamente conteudista, disciplinar e fragmentário, que tinha (tem) como desígnio principal retomar um projeto neoliberal de educação mercantilista do ensino médio voltada para a formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho.

Todo esse movimento reformista se dá às custas do sacrifício da educação integral enquanto direito social, pois resgata-se a separação do trabalho intelectual do trabalho braçal, entre educação profissionalizante baseada no currículo organizado por habilidade e competências, contra a educação profissional, organizada na perspectiva do currículo integrado etc. A reforma, sob a propaganda da novidade, em essência, retoma a perspectiva das reformas da educação na Ditadura Militar (décadas de 60 e 70) e da Reforma Administrativa do Estado, mais especificamente pautada pelo princípio da Eficiência (década de 90, Emenda Constitucional – EC 19/98).

Para fundamentar essa tese, é necessário se recorrer aos argumentos usados publicamente pelo governo sobre a urgência de uma reforma para o “Novo Ensino Médio” nos moldes em que se deu.

De acordo com a exposição de motivos da MP 746/2016, tem-se que:

Atualmente **o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado**, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que **os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina** (BRASIL, 2016, p. 1). (Grifo nosso).

Observe-se, num primeiro momento, o foco da motivação da reforma no currículo, dada a avaliação, supostamente feita pelos jovens, de que não há sentido nesse currículo. O que, de imediato, leva ao questionamento: A modificação do currículo em si é causa suficiente para atribuir sentido ao ensino, modificar as metodologias e práticas dos processos de ensino e aprendizagem? A partir de quais critérios, é plausível atribuir “sentido” a que e como se ensina e a que e como se aprende? Sob quais expectativas ou a partir de quais entendimentos sobre a educação, é medida a resistência do currículo em cheque? Qual é o sentido da etapa final da educação básica? Qual é a função pública da educação? Trata-se de uma educação rasa e tecnicista como sugere a reforma ou de possibilitar aos educandos o amplo acesso aos fundamentos dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a fim de que, a partir disso, possam começar a definir e a se constituir histórica e ontologicamente na compreensão e na transformação da natureza, da ciência, da cultura e da tecnologia? Questões altamente complexas, mas que não podem ser desconsideradas na análise de motivações tais quais as que referenciadas e usadas pelo MEC no texto da Exposição de Motivos da MP 746/2016.

O MEC segue a motivação da MP 746/2016, sustentado pelos baixos índices de qualidade e taxa de conclusão no Ensino Médio, referenciada nas avaliações de larga escala: IDEB, SAEB, PISA. Além disso, é comparado aos índices da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, (BRASIL, 2016. p. 1 a 3). Cabe lembrar que a crise da educação nos Estados Unidos se generaliza de modo que, mais notadamente e ironicamente, como observa Laval, no âmbito dos mecanismos internacionais (1960 e 1970), essa retórica da modernização se constitui em escala mundial, principalmente por meio dos representantes dos EUA na OCDE, que defendem a “modernização do ensino” para responder a sua própria crise do ensino” (2004, p. 202.).

Nesse diapasão, começa-se a perceber que a política educacional proposta pelo MEC tem horizonte principal mais no ranqueamento da educação e na instrumentalização curricular para o “treino” de competências em matemática e língua portuguesa do que no acesso à educação básica. Isso fica visível ao se apontar a fragmentação curricular e o desinteresse dos jovens no ensino médio. Com isso, o MEC compara a queda dos resultados no SAEB (2015) com os de 1995: “[...] uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período [...] e resultados [...] mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa [...] uma redução de 8%” (BRASIL, 2016, p. 1 e 2). Nesse ritmo, o Brasil tende ao molde piorado do que fizeram os EUA, a se espelhar em modelos que não resolveram as próprias crises educacionais e que já se encontram solidamente refutados. A não ser que o interesse seja, justamente, seguir na mesma direção daqueles modelos, para servir aos interesses do mercado econômico e à desinstitucionalização da escola.

O MEC deposita, no currículo, todo o ônus da decadência e insucesso do ensino médio. E observe-se, ao afirmar, em 1995, que os resultados do SAEB eram mais satisfatórios e apontam para a retomada daquele projeto gerencialista fundamentado no princípio mercantilista neoliberal da eficiência, introduzido pela Reforma Administrativa do Estado, a qual foi levada à cabo, no Brasil, pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso [FHC]. Nesse diapasão, o MEC apela para os dados puramente quantitativos segundo os quais, nas duas últimas décadas, houve uma grande queda da “qualidade” da educação básica. Todavia, desconsidera a enorme expansão do acesso à educação básica e ao ensino superior promovida nesse período e todas as implicações que daí surgem para além das políticas educacionais e que influenciam direta e negativamente nesses índices

de eficácia, mas que, por outro lado, tiveram influência positiva e imensurável no desenvolvimento social e na democratização ao saber universal e ao desempenho da cidadania.

Sabe-se que a ampliação do acesso à educação, por si só, não garantiu e não foi acompanhada de políticas efetivas para a qualidade esperada da educação pública. Assim como se concorda com o fato de que a organização curricular da educação básica, principalmente no Ensino Médio (desenhada, em regra, tão somente para o ingresso ao ensino superior, para o Vestibular e ou para o ENEM), realmente, enquanto regra geral, é conteudista, fragmentada em disciplinas e superficial. O que se contesta é que tais argumentos sejam usados simplesmente para legitimar a implementação de uma proposta de educação que, em essência, defende concepções e organizações curriculares que invalidam aquelas da Constituição Federal, mais precisamente expressa no Art. 205 (CF/88).

Ou seja, a reforma do “Novo Ensino Médio”, a BNCC e seus correlatos deixam de buscar alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para a cidadania e sua preparação para o mundo do trabalho, bem como garantir a educação, direito que efetivamente se concretiza para todos, propõe uma reformulação da educação básica que torna precário o acesso aos fundamentos básicos do saber construído historicamente pela humanidade, deslegitima o *locus* da formação cultural e cidadã na e da escola. Além disso, redireciona os jovens das classes menos favorecidas ao atendimento rápido e tecnicista à demanda do mercado.

Sob a premissa da existência de “saberes inúteis” e falta de vinculação da escola com a produtividade econômica, os americanos protagonizaram a introdução do controle gerencial, do modelo industrial, introduzindo medidas de eficácia e táticas de eficiência no âmbito da educação, reformulando a formação e atuação do professor e do gestor na escola. Afinal, como defendia Edward Thorndike (1918, *online*, s.p.), “Tudo o que existe, existe em uma certa quantidade”, logo, tudo, inclusive o alcance da formação pedagógica pode ser medida. Isso explica por que, à época, tal movimento foi chamado de uma “orgia de tabulação”. Os poucos professores que tentavam resistir eram facilmente desmoralizados pelos reformistas que os taxavam de intelectuais retrógrados e antidemocráticos, ganhando assim o apoio da população (LAVAL, 2004, p. 192 a 198). Igualmente, as justificativas para a reforma do ensino médio ancoram-se nos frágeis resultados apresentados nas avaliações educacionais em larga escala. Justificam, portanto, a marginalização e a supressão da formação para os saberes da formação humana, cultural, política, ética, filosofia, sociologia, artes e outros saberes que não possam servir de modo instrumental à ideologia neoliberal que se tenta impor.

Assim, se pode inferir que o verdadeiro discurso acaba por dizer cursos bem díspares e mais obscuros do que os que são revelados. Evidência disso está em outro motivo apresentado pelo MEC quando afirma que:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, **o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco**

Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (Brasil, 2016, p. 2). (Grifo Nosso).

Em razão desses motivos, parece plausível admitir que a “Reforma do Ensino Médio” não trouxe o “novo”, mas o “velho” projeto de educação para as elites *versus* educação para os pobres tal qual já se deu na Reforma Capanema feita na Era Vargas (1930-1945). Naquela, o sistema de ensino proposto pelo ministro (Capanema) correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Uma Reforma que também foi cunhada por defesas positivistas de “Ordem e Progresso” traduzidas, por exemplo, na disciplina de “moral e cívica”, a qual já se retomou em alguns municípios e tem sido objeto de debate constante em nível nacional. Aliás, numa das últimas disputas sobre a BNCC, um grupo social elitista e conservador propôs a volta dessa disciplina. Com isso, houve uma grande defesa e justificação para o Ensino Religioso de caráter catequizador e alegações pela eliminação da Filosofia e da Sociologia.

O segundo grau profissionalizante, instituído no período da Ditadura Militar, por meio da Lei 5.692/1971, alterou radicalmente toda estrutura do ensino médio, posta em prática com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases [LDB] (Lei nº 4.024/61). Observe-se que o ensino de segundo grau profissionalizante, que era destinado aos jovens na faixa etária dos 15 aos 19 anos, passou a se voltar, exclusivamente, para a qualificação rasa para o mercado de trabalho. Estabelecia um currículo pleno composto por uma parte de educação geral e outra de formação especial, profissionalizante (a segunda predominante em relação à primeira, pois o escopo era somente o de oferecer habilitação profissional), a Lei pôs término à existência de diferentes ramos de ensino nesse nível. Exatamente como está disposto na Reforma do Ensino médio, mais especificamente na separação da formação geral básica (na BNCC-EM) e de outra parte para formação específica por itinerários formativos tendo sido estimulada a oferta da educação técnica profissional de forma fragmentada e em instituições separadas, sem levar em consideração todas as implicações dessa proposta.

Ora, satisfaz tomar esses dois divisores jurídicos na história da educação, para concluir, por coerência lógica, que a Reforma do Ensino Médio nada tem de modernização, mas reproduz experiências fracassadas há décadas, todas em nome da qualidade do ensino, que, na verdade, se instrumentalizam por um projeto neoliberal. Identificada nas falas e nos textos formais, são desconsideradas, na prática, a cultura, a ética, os alicerces da inovação tecnológica e as humanidades que formam para o Mundo do Trabalho. Relega-se a educação, principalmente a pública e a dos jovens das classes mais pobres, à formação tecnicista geradora de mão-de-obra barata, mas tecnicamente qualificada, para o mercado de trabalho. A educação sob o braço calculista da teoria do Capital Humano volta a se colocar fortemente, prejudicando o pouco, mas valioso avanço da educação integral.

Quer dizer que, deslegitimada do seu caráter emancipatório (formação do cidadão, no modelo republicano) e reformulada para se adequar ao modo de produção neoliberal, a escola (enquanto instituição da educação formal) se torna, sobretudo, “indicador de competitividade de um sistema econômico e social” (LAVAL, 2004, p. XIII), que se resume à produtora de “capital humano”. Mas, continua Laval (2004), é válido destacar que a “escola neoliberal” é, ainda, uma tendência em consolidação e que, tal modelo, não se deu única e exclusivamente por uma ação programada do liberalismo e

do mercado, mas que se deve a diversos fatores históricos de empobrecimento do sentido da escola.

O atual redirecionamento das políticas públicas de educação, inevitavelmente, resgata e fortalece a perversidade da colonização da educação pela lógica neoliberal do capitalismo como fim em si mesmo. Em efeito, reduz as condições e possibilidade de conhecimento e restringe a transformação social, pois limita e condiciona o ensino para o condicionamento de certas habilidades e competências (supostamente) medidas pelas avaliações de larga escala. Insiste em um “novo currículo”, que deveria preparar o aluno para coisas que façam mais “sentido”, sob o vislumbre da tecnologia e a falácia do empreendedor individual. A reforma pode conseguir, aqui e acolá, bons resultados conforme os limitados e excludentes critérios estabelecidos pelas avaliações de larga escala. Ela se resume a isso. No entanto, o fará sem sequer se aproximar do cerne já corroído da educação formal nas escolas.

Sem se pensar e consolidar a educação como Política de Estado e não diluída em instáveis políticas de governo; sem que a atenção se volte para a fonte da problemática da educação no Brasil, que verte poluída de questões nunca tratadas, a desvalorização dos profissionais de educação aliada à falta do investimento financeiro que a educação exige, não há nova organização curricular, BNCC ou reforma que sequer amenize, quiçá, se aproxime de resolver o conflito educacional. Nesse sentido, ao resgatar Dewey (1915), Nussbaum (2015) traduz perfeitamente o que trazemos, ao dizer que “o desempenho acaba mostrando o tipo de coisa que uma máquina bem projetada é capaz de fazer melhor que um ser humano; contudo, a finalidade principal da educação, a conquista de uma vida plena de sentido, é deixada de lado”. (DEWEY, *Democracy and Education*, 1915, apud NUSSBAUM, 2015, s. p.).

Outro aspecto a ser analisado envolve o que é dito corrente no governo e o que foi feito nas reformas do período militar, conquanto argumentem contrários a ideologias nas escolas (*vide* o polêmico projeto da Escola sem Partido), é o fato de que o poder hegemônico dominante, contraditoriamente, impõe sua ideologia na escolas tentando delinear o currículo para a formação que desejam. Assim, nega-se aos jovens educandos a elaboração da criticidade e da autonomia que os constituem cidadãos. Além disso, a educação formal exerce (ou deveria exercer) papel de extrema relevância nesse processo.

No quadro abaixo, a título de ilustração, podemos traçar um breve paralelo das maiores semelhanças em meio a Reforma do Ensino de 1971 (Lei 5.692/1971) e a reforma pretendida meio século depois na Lei 13.415/2017. Observe-se que, ainda sob nova máscara, feitas as devidas atualizações contextuais, não há diferença significativa dentre ambas. É o retrocesso instaurado que, mais uma vez, fragiliza a resistência do currículo e coloca somente nisso, a tábua de salvação colocando a educação enquanto sinônimo direto de desenvolvimento econômico.

Quadro 1

1971 – Lei 5.692 - LDB	2017 - Lei 13.415 - LDB
Economia: forte impacto do desenvolvimento da indústria na América Latina. Exigência da “qualificação” da mão-de-obra para atuar no setor industrial.	Economia: discurso predominante da quarta revolução industrial (Indústria 4.0). Exigência da “qualificação” da mão-de-obra para atuar com as novas tecnologias.
Consequência na educação: Reforma Ensino Médio: 1º e 2º Graus	Consequência na educação: Reforma do Ensino Médio: Organização por itinerários formativos no Ensino Médio e BNCC para o Fundamental e Médio.
Currículo com foco no “capital humano”.	Currículo com foco no “capital humano”.
Formação Geral e Formação específica.	Formação Geral e Formação específica: BNCC.
Ênfase nas escolhas por áreas.	Ênfase nas escolhas por áreas.
Profissionalização Compulsória	Forte discurso para induzir ao ensino profissionalizante - 5º eixo - (“Ensino superior não é para todos” – Presidente da República).
Foco: Ler, escrever e contar.	Foco: Matemática e Língua Portuguesa (ou seja: Ler, escrever e contar).
Retirada da Filosofia e Sociologia	Retirada da Filosofia, Sociologia e Espanhol como disciplinas obrigatórias; e relativização acentuada do ensino das humanidades.
<i>Foco no desenvolvimento econômico e qualificação tecnicista para o trabalho.</i>	<i>Foco no desenvolvimento econômico e qualificação tecnicista para o trabalho.</i>

Fonte: elaboração dos autores – 2019/2

Veja-se, por exemplo, em breve resumo no quadro a seguir, a retomada das principais reformas na educação básica na história da educação brasileira e as principais mudanças pretendidas:

Quadro 2

Principais reformas/ações	Principais mudanças propostas
1931 – Reforma Francisco Campos	- Criação Conselho Nacional de Educação – CNE; Ensino Secundário: preparar para Universitário; Sistema Nacional de Inspeção do Ensino Secundário.
1942 – Reforma Capanema	- Leis Orgânicas (LO) do Ensino: ensino industrial, comercial, SENAI, SENAC (e demais mudanças já mencionadas).
1961 – Lei 4024/61	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB
1971 – Lei 5.692/71 - LDB	- Reforma Ensino Médio: 1º e 2º Graus (e outras mudanças já mencionadas).

1988 – Constituição Federal [CF/88]	- Art 210 CF: “conteúdos mínimos”... aponta o marco legal para a, então, (BNCC); - Criado ENEM: avaliar a qualidade do EM e para Ingresso nas IES.
1996 – Lei 9496/96	- Nova LDB: - Art. 26 – BNCC
1997 a 2000 – Lei 4024/61	- Elaboração e criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (para o ensino fundamental e médio). Ano 2000 – PCNEM: Reforma Curricular.
2002 – 2012: DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)	2002 – Escola do Campo; 2004 – Relações étnico-Raciais e História e cultura Afro-Brasileira, Africana; 2009 – Ed. Infantil e Ed. Especial; 2010 – Ed. Básica; EJA; 2012 – Ensino Médio, EPT, indígena, Quilombola, DH, Ed. Ambiental.
2007 – Criado o FUNDEB	- Com a promessa de garantir a universalização do EM
2008 a 2010 – Programa Currículo em Movimento	- Para melhorar a qualidade da Educação Básica
2009 - ENEM	- Novo ENEM
2010: CONAE; <u>PL 8035/10: Início discussão PNE</u> (até 2014) e - PL 6840/2010 (Marco legal do início da Reforma do Ensino Médio até a culminar com a Lei 13.415/2017.	- Especialistas para debate da Educação Básica com foco na BNCC; - MEC / CONSED: Reforma “EM Inovador”; - PL 6840: Reforma do “EM Tempo Integral”: áreas do conhecimento; ampliação da carga horária; ensino profissionalizante.
2012 – PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
2013 – PNAIC e PL 6840/10 é alterado PL 6840/13	- Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
2014 – Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE)	- PNE aprovado após 4 anos de discussão; - CONAE: referências para BNCC.
2015 – Portaria MEC 592 de junho 2015	- Nomeia comissão de “especialistas” para elaboração da BNCC que em set 2015 apresenta a 1ª versão com 302 páginas, tendo sido “proporcionado” 3 meses para consulta pública sobre a 1ª versão.

<p>2016 – “Ano crítico”.</p>	<p>- 2ª versão da BNCC é apresentada em maio 2016, com 672 páginas. De acordo com site do MEC, <u>12.226.510 contribuições “analisadas” em menos de 45 dias para o MEC levar ao Congresso a BNCC.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - agosto 2016: impeachment da Presidenta Dilma Rousseff; - setembro 2016: MEC apresenta <u>BNCC só para o primeiro ano do Ensino Médio;</u> - MP 746/2016 – Reforma do Ensino Médio; - outubro 2016: PEC 241 > PEC 55 – R\$ gastos congelados; - dezembro 2016: adianta a votação da MP 746 que estava prevista para se dar até março 2017 – PL conversão 34/2016.
<p>2017 - Lei 13.415/2017 (março); e Resolução CNE/CP Nº 2/2017 (dezembro)</p>	<p>- Reforma do Ensino Médio; - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 (*) Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental.</p>
<p>2018 – Resolução CNE nº 4/2018 (dezembro); - Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018 (DCNEM)</p>	<p>- Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).</p>

Fonte: elaboração dos autores – 2019/2.

Observe-se que, ao se tomar o lapso temporal que registra os instrumentos legais basilares da mudança na educação, conforme o Quadro 2, percebe-se aproximadamente 65 anos “reformados” em menos de 1,5 anos.

Após o fracasso da denominada Reforma Capanema e da queda do Regime Militar, se forem consideradas as conquistas da educação em nível nacional para além da exclusão dominante, percebe-se claramente por quais razões a contemporânea Reforma do Ensino Médio é um retrocesso mascarado de avanço. Como já foi dito, não é o escopo principal deste artigo aprofundar essa retomada histórica, mas apresentar algumas correlações importantes para que os interlocutores possam perceber a falácia discursiva da reforma. Isso porque o exercício de compreender o que é explícito e o ânimo para desvendar o que está implícito na Reforma do Ensino Médio e da educação como um todo desde a metade da década é essencial para não se cair em contradição ou permanecer na atitude omissiva e passiva diante do que se constitui.

Certamente, não se pode seguir uma análise temporal em sentido linear (Quadro 2) como suficiente para o que se pretende argumentar aqui. Não obstante, ela não pode ser ignorada. Isso porque se estudado com afinco a íntegra dos textos legais, normativos e motivadores da Reforma do Ensino Médio, encontra-se, frequentemente justificado, que eles tiveram que se dar de forma apressada. Identifica-se esse aligeiramento proposital, por exemplo, em entrevista para a Revista Época, a então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, ao ser questionada sobre a viabilidade de se pôr em prática toda a teoria por trás das promessas da Reforma do Ensino Médio, afirmou: “Para conseguirmos

fazer isso em médio e longo prazos, precisamos queimar as primeiras etapas: a aprovação do projeto de lei que mudará o ensino médio e a finalização da Base Nacional Comum Curricular.” (Época, 2016, *online*).

Concluir-se-á, entretanto, que não somente as etapas foram “queimadas”, mas a constituição histórica da educação no país desenvolvida entre frequentes entraves e penosos avanços e retrocessos. Além disso, deve-se observar com específica atenção que, mesmo que se tome o PL 6840/2013 como marco legal inicial para a Reforma do Ensino Médio, a aprovação da Lei 13.415, em dezembro de 2017, e a aprovação da BNCC do Ensino Médio, em dezembro de 2018, não significam resultado construtivo e melhorado pela participação democrática (democracia de alta intensidade) de mais de cinco anos de tensões. Ao contrário, ante o que consta no texto da MP 746/2016, a Lei 13.415/2017 e a BNCC (2018), e o que era discutido a partir do PL 6840/2013 e, principalmente, anterior a ele, pelas entidades representativas em nível nacional com base na CF/88 e a LDB/96 (*vide* Quadro 2), há uma divergência conceitual e estrutural, espantosa, como já se demonstrou que:

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (AGUIAR, M. A da S. *Apud* AGUIAR, M. A da S.; DOURADO, L. F, 2018. p. 12).

Nessa análise, Aguiar (2018) explicita, detalhadamente, na narrativa histórica que tece, como que “fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” (2018, p. 15) da BNCC, corroborando, assim, a tese aqui apresentada.

Como já afirmado anteriormente, a produção científica sobre a Reforma do Ensino Médio, que envolve direta e intrinsecamente as reflexões sobre a BNCC a revisão das DCNEM, é extensa e profícua. Nesse momento, não é o propósito reconstruir esse caminho já trilhado por respeitáveis pesquisadores na área, mas apresentar, em linhas gerais, uma leitura admissível e, ao menos, apontar os caminhos a serem observados nesse emaranhado discursivo em que se dá a reforma e as inúmeras armadilhas nela escondidas.

Em síntese, após a alteração da LDB pela lei 13.415/2017 e, principalmente, após publicação da BNCC (tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio), tem-se observado que a maioria das escolas, especialmente das redes públicas estadual e municipal, num *status* quase que de servidão voluntária, a *la* Étienne de la Boétie (1549),

começam a rever seus currículos para “adequar-se” à BNCC e à reforma do ensino médio. Isso ocorre, geralmente, sem uma reflexão mais apurada e crítica, inclusive sem a possibilidade de considerar os meios regulamentares da reforma como instrumentos para consolidação de um currículo da resistência ao avesso de submeter-se a um currículo de resistência frágil e insuficiente para a formação integral e o papel público da educação.

Aproximando a leitura de Laval ao cenário nacional, principalmente no que trata a BNCC, por exemplo, ao contrário da reforma se dar sobre a reformulação curricular estruturada em habilidades e competências, deveria se dar, antes e principalmente, no âmbito da formação de professores. Assim, os professores (LAVAL, 2004, p. 192) poderiam se resgatar como “trabalhador intelectual” e não mero “técnico de ensino”. No entanto, ao que tudo indica, muitos estão preocupados mais em saber como implementar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do que questionar em qual medida e sentido a BNCC e a reforma do ensino médio, essa preocupação superficial transforma a educação e os profissionais da educação em objeto mensurável quantitativamente e descartável se não atender aos parâmetro da produção eficaz desejável?

Compreender que a Reforma do Ensino Médio é um retrocesso mascarado de avanço, consiste num ato de dignidade humana que permite, na complexidade da sociedade em que se vive, identificar, principalmente em meio aos educadores, se vivem e aceitam uma “democracia de baixa intensidade, limitada fundamentalmente a processos eleitorais, de modo que perdeu seu potencial revolucionário e sua função crítico-participativa” (CENCI; MARCON, 2016. p. 121), ou se, ao contrário, como bem retomam os autores, ao dialogar com Santos e Avritzer (2009), a partir do conceito deweyano (1979) de Democracia como modo de vida, busca-se uma “democracia de alta intensidade, na qual a participação ocorra em todos os processos, em diferentes espaços institucionais e nas decisões políticas” (CENCI; MARCON, 2016. p. 121).

Já ensinaram as sábias obras primas da literatura (arte considerada, juntos as humanidades, sem sentido pelo poder hegemônico neoliberal), se faz imperioso refletir, com Gabriel García Márquez (1981), se a “atual” Reforma do Ensino Médio não é a mais recente *Crônica de uma morte anunciada*? Cabe perguntar, principalmente, se, do mesmo modo que na referida obra do literato, todos os habitantes do vilarejo sabiam do ato premeditado, nada fizeram, sequer para impedir os irmãos Vicario, assassinos de Santiago Nasar, e muito menos para socorrer a vítima, nós igualmente assistiremos silenciosos à morte anunciada do sentido público da educação que, há muito, já padece de ausências?

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, é mister afirmar que, ao se analisar a política educacional presente nos vários documentos normativos da Reforma do Ensino Médio, conclui-se tratar da retomada, em curso, de um projeto neoliberal que afronta o Estado Democrático. Sob a bandeira do “Novo Ensino Médio”, a reforma em nada inova, ao contrário, resgata a compreensão tecnicistas e profissionalizante da educação básica etapa final, com o encargo de servir ao mercado de trabalho e, na perspectiva do gradual rompimento do ingresso dos jovens, principalmente da grande população pobre do país, aos níveis mais elevados de ensino, a formação integral deve ser compreendida como direito social nos moldes da formação pretendida no Art. 205, da Constituição Federal Cidadã, de 1988.

Identificou-se as evidentes contradições nos discursos e motivações formais do governo federal para abonar a reforma do ensino médio. Utilizando-se de observações válidas e que precisam ser pensadas (a fragmentação curricular, a baixa qualidade prevalecente e o esvaziamento de sentido nessa etapa de ensino no país e no cenário mundial). Para mais, o Estado facilitou a legalidade da abertura do ensino médio à privatização e à organização curricular reducionista, tecnicista e meramente à serviço do mercado de trabalho exigido pela financeirização do Estado pela lógica neoliberal. Além disso, chama-se a atenção para o cuidado que as escolas, principalmente das redes estaduais de ensino, devem ter ao incorporar o idealismo da reforma e sair em busca de reorganizar os currículos por itinerários formativos e por habilidades e competências como preveem os documentos legais norteadores do reformismo.

Cabe, finalmente, esclarecer que a contrariedade aqui defendia à reforma do ensino médio não significa, por outro lado, concordar integralmente com a forma em que, em regra, está organizado o ensino médio. Concorda-se que é necessária uma resignificação dessa etapa de ensino, para se aproximar ainda mais da concepção essencial do que se pretendia na CF/88 e LDB sobre a educação integral e a previsão da BNCC. Também se pactua da corrente de que é possível pensar uma BNCC viável para contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica. Afinal, se efetivamente analisado o contexto da escola básica no Brasil e fora dele (mundial), em termos de instituição escolar (tanto básica quanto superior), vive-se aqui, com sorte, no século XVII ou XVIII. Por isso, é defeso que, em regra, os motivos apresentados acerca da necessidade da reforma do ensino médio são válidos. O que se chama a atenção é para a reflexão sobre a forma e a fôrma sob as quais se ambiciona desenhar a educação básica. Isso, principalmente no ensino médio (o que não o desvincula de mudanças na educação fundamental e superior), bem como sobre qual concepção de educação se almeja “reformatar”.

Ou seja, essa lide não pode se resumir, principalmente no âmbito das instituições de ensino, à disputa em relação a quais conteúdos ensinar ou não ensinar, quais itinerários formativos ofertar nessa ou naquela escola e quais cursos técnicos o “mercado” está “pedindo” no momento. Trata-se sim, antes e sobretudo, de uma contenda política cujo alicerce se sustenta no entendimento e em prol da democracia e, por conseguinte, do papel do Estado e da Educação na garantia da democracia em diálogo com o mundo globalizado e as estruturas de poder vigentes, principalmente, econômicas.

Sugere-se que ao invés da subserviência ao modelo proposto pela reforma do ensino médio e BNCC, os profissionais da educação, principalmente estes, de modo coletivo, retomem a ação de intelectuais propositivos e se organizem para o estabelecimento de um currículo da resistência contrário às fragilidades da resistência da estrutura e organização do currículo proposto pela Reforma do Ensino Médio, DCNEM e BNCC. Isso, contudo, exige aprofundar esse diálogo e outra pesquisa decorrente e em coerência ao aqui realizado. Porém, não implica um esforço hercúleo ou a “reinvenção da roda”. Ao contrário, pode-se partir de práticas já exitosas em instituições públicas federais no Brasil (2008), tomando por referência a experiência do Currículo Integrado com vistas à formação integral, e da política de educação profissional integrada ao ensino médio, experiência essa largamente desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia - IFs. Esse tipo de Educação que, por sinal, sem pretender e criticando duramente, já ultrapassou os resultados de eficácia de qualidade nas avaliações de larga escala pretendidas com a “nova reforma” do ensino médio.

A título introdutório e provocação para aprofundar a proposta que se apresenta, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa - 2016), da (OCDE), o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países, ou seja, realmente se encontra numa situação precária, como se argumenta em defesa do “Novo Ensino Médio”. Ocorre que, se tomados à parte nessa avaliação, os Institutos Federais – IFs apresentaram médias superiores à iniciativa privada no Brasil e, se fossem tomados como modelo nacional, posicionariam a educação básica do Brasil acima da média da OCDE (*The Intercept Brazil*, online). Mas, o que se deve destacar e que tem sido mais significativo nessa política pública de educação profissional integrado à educação básica, é a persistência para manutenção da formação integral, que considere o “trabalho” em sua dimensão ontológica, um princípio educativo, bem como a pesquisa, um princípio pedagógico, e a interdisciplinaridade como método.

Ainda que sempre careça de autocritica e resignificação, o que é da natureza do processo educativo, torna-se possível e legítimo indagar por quais razões, sendo que já se confirmou por meio dos IFs, a possibilidade de uma instituição pública de ensino conseguir a qualidade que se busca em toda a rede de ensino com a reforma do ensino médio, não se amplia e não se segue os referenciais de êxito dos IFs? A primeira vista, pode-se afirmar, com segurança, que um dos argumentos centrais do governo é porque tais instituições, junto ao entendimento de educação proposto por elas, não operarem sob a lógica do Capital Humano, mas exigem investimento financeiro, valorização dos profissionais da educação e manutenção da função social público da educação que, certamente, não é o de se submeter à lógica neoliberal do mercado e à transformação da escola numa organização empresarial também submetida à autoridade gerencialista da simples eficácia. Mas, como dito, essa é uma provocação que remete à continuidade em trabalho posterior.

Artigo recebido em: 09/12/2019

Aprovado para publicação em: 22/02/2020

THE BACKGROUND OF HIGH SCHOOL REFORM, BNCC, EDUCATIONAL LIBERALISM AND THE MARGINALIZATION OF FEDERAL INSTITUTES - IF

ABSTRACT: The article analyzes and discusses the main government justifications for the public educational policy of the High School Reform (2017), and the Common National Curriculum Base for High School (BNCC-EM, 2018). It demonstrates the conflict between the conception of Education for Integral Formation, explicit in Art. 205 of the Federal Constitution of 1988, with the conception of neoliberal mercantilist education in progress. It affirms the setback of the “New High School” compared to educational reform in Brazil during the military dictatorship and, worldwide, from references such as reforms in France and the United States. The research is based on the hermeneutics of the arguments of the explanatory memorandum to Law 13.415 / 2017, government statements (MEC) in the media, studies and reports on the theme and theoretical basis in Dardot,

Laval and others. It concludes by refuting the neoliberal logic present in high school reform and the curriculum for skills and competencies in the BNCC. It suggests the resumption and expansion of the experience of Federal Institutes - IFs from the perspective of comprehensive education and vocational education integrated with high school in public education.

KEYWORDS: High School Reform. BNCC. Neoliberalism. Federal Institutes.

EL RETROCESO DE LA REFORMA DE LO ENSINO MÉDIO, LA BNCC, EL NEOLIBERALISMO EDUCATIVO Y MARGINACIÓN DEI INSTITUTOS FEDERALES – IF

RESUMEN: El artículo analiza y discute las principales justificaciones registradas para una política educativa pública de Reforma del Ensino Médio (2017) y una Base de Currículo Nacional Común para High School (BNCC-EM, 2018). Demuestra o entra en conflicto la Composición Educativa para la Formación Integral, explícita en el Art. 205 de la Constitución Federal de 1988, con la idea de desarrollo para una educación mercantilista neoliberal. Afirma o retira la "Nueva Escuela Secundaria" en comparación con las reformas de la misma etapa durante el período militar y, en todo el mundo, de referencia a las reformas en Francia y los Estados Unidos. Una investigación se basa en dos argumentos hermenéuticos basados en la Ley 13.415 / 2017, declaraciones de gobierno (MEC) al mismo tiempo, estudios e informes sobre el tema, y la justificación de datos teóricos en Dardot, Laval y otros. Concluyo refutando la lógica neoliberal de la reforma ambiental y el currículo de habilidades y competencias en el BNCC. Sugiera retomar y expandir la experiencia de dos Institutos Federales - IF desde la perspectiva de una capacitación integral y educación vocacional integrada o educación pública.

PALABRAS CLAVE: Reforma de la escuela secundaria. BNCC. Neoliberalismo. Institutos Federales.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002.

AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife, ANPAE, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

ESQUINSANI, R. S. S., CRUZ SOBRINHO, S.

BRASIL. **Medida Provisória 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

BERNARDI, Liane. **O capital está reivindicando para si o direito de fazer a base curricular e a formação do professor**. Publicado em: 19 de agosto 19 de 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2019/08/o-capital-esta-reivindicando-para-si-o-direito-de-fazer-a-base-curricular-e-a-formacao-do-professor/#.XVqngdznRkU.facebook>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BOÉTIE, Étienne de la. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária (1549). 2006**, ebooks Brasil. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/boetie.html>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CENCI, A. V; DALBOSCO, C. A; MÜHL, E. H (orgs.). **Questões atuais da educação:** Sociedade Complexa, Pensamento pós-metafísica, democracia e Formação humana. Ed. Unijuí. Unijuí, RS, 2016

CUNHA, Luiz A. **Ensino profissional:** o grande fracasso da ditadura. *In.:* Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. v. 44. n. 154, dez., 2014. Ed. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2014. p. 912 a 933.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo, Boitempo, 2016.

ÉPOCA. **Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio.** Publicado em: 10 ago 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, Editora Planta, 2004.

MEC. **Novo Ensino Médio- perguntas e respostas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas> Acesso em: 19 ago 2019.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil contemporâneo coerção revestida de consenso. *In. Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, v. 1 n. 1 p. 2 -11 jan./jun. 2019, ISSN 2674-5976.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2018.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2015.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

THE INTERCEPT BRAZIL. **Estudantes Federais tem desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora**. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/> Acesso em: 17 de ago. 2019.

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI: Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo / UPF.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

SIDINEI CRUZ SOBRINHO: Doutorado em Educação - pesquisa em Políticas Públicas Educacionais (em andamento), Possui Mestrado em Filosofia; Especialização em Direitos Fundamentais; Graduação em Direito; Graduação em Filosofia. Professor de Educação Técnica e Tecnológica no IFSUL campus Passo Fundo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8826-5745>

E-mail: sidineisobrinho@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).