

A LEI 13.415/2017 E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: inquietações pertinentes

Luciano Luiz Gonzaga

Resumo

A pesquisa analisa os percursos formativos do Ensino Médio no Brasil desde a sua gênese até a premente reforma do Ensino Médio pela Lei 13415/2017. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, sistemática, descritiva, interpretativa, de caráter bibliográfico e documental, na qual se procura problematizar o dispositivo que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), impactando consequentemente em políticas educacionais – particularmente as curriculares. Historicamente, a perspectiva dessa modalidade de ensino teve como projeto a qualificação da mão de obra da classe trabalhadora e o ensino propedêutico à elite. Neste intento, a nova lei do Ensino Médio parece sugerir o retorno dessa perspectiva, recomendando itinerários formativos com vistas a uma prática pedagógica utilitarista, intensificando a proposta dualista entre formação para o trabalho aos estudantes de baixo poder aquisitivo e formação intelectual à elite em detrimento de uma educação equânime, sob uma perspectiva holística que preze a formação integral do estudante.

Palavras-chave: Ensino Médio; Lei 13415/17; Itinerários formativos; Reforma.

LAW 13.415/2017 AND THE "NEW" HIGH SCHOOL: relevant untranquilities:

Abstract

The research analyzes the formative paths of High School in Brazil from its genesis to the urgent reform of High School by Law 13415/2017. It is, therefore, a qualitative, systematic, descriptive, interpretive, bibliographic and documental research, which seeks to problematize the legal provision that amends the National Education Guidelines and Bases Law (Law 9394/96), consequently impacting on educational policies - particularly the curricular ones. Historically, the perspective of this teaching modality had as a project the qualification of the working class workforce and the propaedeutic teaching to the elite. In this attempt, the new high school law seems to suggest the return of this perspective, recommending training paths for a utilitarian pedagogical practice, intensifying the dualistic proposal between training for work for low-income students and intellectual training for the elite at the expense of an equitable education, from a holistic perspective that values the integral formation of the student.

Keywords: High School; Law 13415/17; Formative paths; Reform.

LEY 13.415/2017 Y LA "NUEVA" ESCUELA SECUNDARIA: preocupaciones pertinentes

Resumen

La investigación analiza los caminos formativos del Bachillerato en Brasil desde su génesis hasta la urgente reforma del Bachillerato por la Ley 13415/2017. Se trata, por tanto, de una investigación cualitativa, sistemática, descriptiva, interpretativa, bibliográfica y documental, que busca problematizar el dispositivo que modifica la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96), impactando consecuentemente en la educación políticas, en particular las curriculares. Históricamente, la perspectiva de este tipo de educación tuvo como proyecto la calificación del trabajo de la clase trabajadora y la educación introductoria para las élites. En este intento, la nueva ley de bachillerato parece sugerir un retorno a esta

perspectiva, recomendando itinerários formativos com miras a uma prática pedagógica utilitária, intensificando a proposta dualista entre formação para o trabalho para estudantes de baixos ingressos e formação intelectual para a elite no país, a expensas de uma educação equitativa, sob uma perspectiva holística que valorize a formação integral do aluno.

Palavras chave: Escola secundária; Lei 13415/17; Itinerários formativos. Remodelação.

INTRODUÇÃO

Artigo de caráter qualitativo, sistemático, descritivo e interpretativo de uma “pesquisa conceitual baseada em análise de fontes documentais primárias e literatura de apoio” (COELHO; SOUZA, 2018, p. 48), o qual visa analisar os percursos formativos do Ensino Médio e as possíveis mudanças a partir da Lei 13.415/2017 definidas para o *novo* Ensino Médio brasileiro.

Segundo Beech (2009), o Ensino Médio é uma modalidade de ensino com características, organização e finalidades diferentes conforme as necessidades de cada país. No Brasil tem-se apresentado como “[...] uma etapa crítica na formação dos indivíduos” (TARTUCE *et al*, 2018, p.480).

Na atualidade, o Ensino Médio retorna a pauta de discussões entre educadores de todo o Brasil que, com certa apreensão, temem por uma construção curricular de “[...] caráter fragmentado, com pouca relação com a prática e desalinhado das necessidades atuais” (TREVISOL, 2020, p.6) em detrimento de um currículo que precisa pautar práticas escolares construídas “[...] em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas” (BRASIL, 2012, Art. 6º).

Antes de adentrar na discussão em tela, penso que seja conveniente iniciar com um breve percurso histórico, pois compreender fatos passados permite analisar com maior precisão o que está acontecendo no presente, fruto de atos e decisões tomadas há tempos. Nesse propósito, o artigo será dividido em períodos da História do Brasil a fim de facilitar a compreensão e análise dos eventos históricos.

BRASIL COLÔNIA (1500-1822): ENSINO FRAGMENTADO COM FOCO NA PROFISSIONALIZAÇÃO

A história da educação no Brasil inicia-se em 1549 com a chegada dos padres jesuítas, inaugurando uma fase que perdurou por mais de 200 anos (OLINDA, 2003; FRANCIOLI; SOBRAL, 2021).

No que tange ao processo educativo, podemos destacar três fases distintas no período colonial: o predomínio dos Jesuítas; a das reformas dos Marques de Pombal em 1759 e a fase em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

De acordo com Silva, Zamai e Silva (2006, p. 201), “[...] embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos jesuítas sempre foi a escola secundária”, pois consistia a faixa ideal para compor os centros de formação destinados à educação profissional de aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria.

Contudo, com forte alegação de que os Jesuítas incitavam a população contra o governo monárquico, Marques de Pombal decretou, no período de 1755 a 1759, total perseguição aos padres

e o confisco de seus bens, ocasionando o fechamento de quase todas as escolas, colapsando o incipiente sistema educacional brasileiro.

Com a expulsão de cerca de quinhentos padres jesuítas (BELLO, 2001) ocorre a secularização do ensino, dando início às aulas régias que, segundo Chagas (1984, p. 9), “[...] não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse”.

Em 1808, com a chegada da família Real, a educação brasileira inicia uma sequência de reformas descontextualizadas da realidade brasileira, propostas pelo poder central, que procuravam viabilizar um projeto político-educacional de unidade nacional com base em modelos europeus e norte-americanos.

Entretanto, “[...] sem qualquer política pública de educação durante o Período Colonial, em 1822, quando da independência e formação do Estado brasileiro, 99% da população continuava analfabeta” (GOMES, 2010, p. 215).

PERÍODO IMPERIAL (1822-1889): “UNIVERSIDADE PARA POUCOS”

Nesse período da história da educação brasileira, a preocupação do império concentrava-se na criação de universidades destinadas às funções qualificadas no Exército, na Administração do Estado, na Medicina e no Direito.

No que concerne ao ensino secundário (atual Ensino Médio), em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, inspirado na organização dos colégios franceses e nos ideais da Revolução Francesa, criou o Colégio Pedro II de caráter totalmente propedêutico destinado à elite. Portanto, o Ensino Secundário era direcionado para o ensino superior, ofertado por poucos estabelecimentos, limitado ou excluído à classe trabalhadora.

No final do período imperial, o Brasil apresentava “nove milhões de habitantes e os alunos representavam apenas 2% dessa população. [...] o recenseamento de 1870 registrara um índice de analfabetos de 78%, nos grupos de população nas idades de 15 anos e mais” (RIBEIRO, 2003, p. 37).

PERÍODO REPUBLICANO (1889- ATUAL): A FRAGILIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para este grande período da nossa história, dividirei esta fase em cinco momentos, os quais enfatizo as características mais contundentes: República Velha, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar e República Nova.

República Velha (1889-1930): escola para poucos

Período marcado pelo acesso à universidade restrito às classes economicamente favorecidas e, para a grande massa da população, uma educação assistencialista ou circunstancial, pois não havia qualquer política educacional definida. Destacam-se, nesse período, dois grandes eventos: Código Eptácio Pessoa em 1901 e a Reforma Carlos Maximiliano em 1915.

Em 1901, com o regime de equiparação dos estabelecimentos particulares ao padrão federal, pelo Código Eptácio Pessoa, houve a multiplicação de escolas secundárias por todo o Estado. No entanto, “[...] apesar desta expansão, o modelo que servia de fundamentação

pedagógica continuava a ter o mesmo arcabouço da escola imperial” (AZEVEDO, 1996, p. 635) e custo elevado para acessar.

A Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, visava à formação de uma elite letrada, isto é, o objetivo principal do ensino secundário era preparar o aluno para o ensino superior. Dessa forma, com escolas voltadas somente para a elite brasileira, a República Velha chega ao seu final com algo em torno de 75% da população brasileira constituída por analfabetos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006; MARCHAND, 2006).

Era Vargas (1930-1945): ensino propedêutico aos ricos e ensino profissionalizante aos pobres

Embora existisse um ideal de mudança proveniente do Movimento Pioneiros da Educação Nova, havia também conflitos no campo das ideias. Um exemplo disso é a Reforma Francisco Campos que radicalizou na dualidade educacional, não permitindo aos estudantes da educação profissional pudessem prosseguir na educação superior (MOEHLECKE, 2012; DUARTE, 2019).

O golpe de Estado, dado por Getúlio Vargas em 1937, impediu qualquer avanço na esfera educacional como, por exemplo, a universalização da educação – pauta que era defendida pelos Pioneiros da Educação Nova.

Em suma, o ensino secundário continuou respondendo somente a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que pertencessem aos grupos privilegiados.

República Populista (1945-1964): O direito à universidade

Após a queda da era Vargas muitos dos ideais foram retomados e alguns fatos foram importantes e cruciais para a elaboração da primeira LDB em 1961. Um exemplo disso foi a Lei 1076/1950 que assegurava aos estudantes que concluíssem o curso de primeiro ciclo (ginasial) do ensino agrícola, comercial e industrial o direito de matricular-se no ensino secundário. Conferindo a esses estudantes o direito à continuidade nos estudos superiores.

Com a promulgação da Lei 4021/61 (primeira LDB) observou-se que a estrutura educacional fora mantida em relação ao ordenamento anterior:

- 1º Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
- 2º Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
- 3º Ensino secundário, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
- 4º Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes (ROMANELLI, 2005, p. 181)

Ditadura Militar (1964-1985): Exaltação da Pátria e aos seus “heróis”

Neste período destaca-se a Lei 5692/71, segunda LDB, que, dentre outras normativas, modificou a nomenclatura de ensino primário e secundário para 1º e 2º grau. Com esta reforma, a educação média passa a ter um caráter de terminalidade, ou seja, os alunos que concluíssem tal nível de ensino deveriam ser capazes de ingressar no mercado de trabalho, diminuindo, assim, a demanda pelo ensino superior.

Outro ponto de destaque, para este período, foi a introdução na grade curricular a disciplina de Educação Moral e Cívica, com conteúdos voltados à exaltação da pátria e de seus heróis, assim como a difusão dos ideais cívicos cultuados pelos militares.

República Nova (1985- atualidades): Da escola para todos à precarização da escola pública revelada pela pandemia da COVID-19

A partir de 1985 houve um crescimento expressivo de matrículas no Ensino Médio, na medida em que aumentava a preocupação por parte da sociedade civil e de diferentes instâncias governamentais em redefinir o sentido desse nível de ensino em um momento que o país redefinia o seu desenvolvimento.

Assim, o principal marco de mudança no cenário educacional foi a promulgação da terceira e recente Lei de Diretrizes e Bases – a Lei 9394/96.

Juntamente com a Lei 9394/96 foram elaborados os seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM); as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), as quais organiza o Ensino Médio em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemáticas e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. E, recentemente, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece competências que devem ser trabalhadas em todo o território nacional.

Diferentemente de outras normativas, a atual LDB tem, teoricamente, como filosofia o lema aprender para a vida, revalorizar o Ensino Médio e ampliar a cultura geral do aluno, em oposição à ênfase na preparação profissional dada pela Lei 5692/71, que se quer conseguia formar técnicos qualificados para o mercado de trabalho, muito menos contribuiu para desenvolver na juventude aptidões relacionadas à formação humana e cultural.

Além da dificuldade em por em prática o que elenca as atuais diretrizes, o mundo depara perante um novo e potente obstáculo – A COVID-19. A pandemia pela COVID-19 aparece para descortinar à sociedade acerca da precarização das escolas públicas. Fato este que intensificou a desigualdade entre escolas públicas e privadas (DIAS; PINTO, 2020; SILVA et al, 2021; Machado; Alves, 2021).

De acordo com Gonzaga (2020), a exclusão digital de uma parcela significativa de estudantes da rede pública, o desgaste emocional de professores na transposição das atividades presenciais em remotas, bem como a falta de domínio com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido as principais barreiras reveladas nas representações sociais discursivas de professores, durante o isolamento social, no período da pandemia.

Ademais, a recente Lei 13.415/2017 que diz respeito à Reforma do Ensino Médio, surge sob forte alegação de que “seus indicadores de qualidade, medidos por exames de larga escala, são pífios e que o Ensino Médio não correspondia à expectativa dos jovens” (SILVA; PSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 2). No entanto, tal proposta parece reforçar “à concepção newtoniana-cartesiana acerca do conhecimento e o estímulo à visão utilitarista, intensificando também à dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional) em detrimento da abrangência de finalidades do ensino médio proposta pela LDB nº 9.394/96” (RAMOS; HEISFELD, 2019, p. 18285).

Ao lançarmos o nosso olhar para a dualidade do ensino propedêutico *versus* profissionalizante notadamente percebemos que a Lei supracitada não tem nada novo a contribuir. Ao contrário, o que há é um resgate de um discurso segregacionista consubstanciado pelo atual

Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em entrevista à TV Brasil, no qual defende, por exemplo, que “a universidade é para poucos”¹.

Em relação à visão utilitarista do Ensino Médio, o art.36 da Lei 9394/96 alterada pela Lei 13.415/2017 elenca que:

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, 2017).

Nesse contexto, Garcia e Czernisz (2017, p.575) alegam que o propósito desses itinerários formativos vai ao encontro de uma educação que visa dar conta “das demandas competitivas do mercado local, o que deixará o estudante em desvantagem frente a outros estudantes de países que privilegiarão os conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade”.

Para Trevisol (2020) há certa preocupação dos educadores no que concerne “à expectativa por formação técnico-profissional, mas sem prescindir dos conteúdos científicos e humanísticos [...]”. Além da “necessária melhoria da estrutura física, humana e de equipamentos nas escolas para a adequada implantação do Novo Ensino Médio [NEM]. Sem estas melhorias consideram impossível que o novo ensino médio tenha chances de efetivação” (p.3).

Outra crítica que se faz é quanto à mudança no art. 61 da Lei 9394/96 que passa a vigorar da seguinte forma:

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. 3 (BRASIL, 2017).

Para Garcia e Czernisz (2017, p.574) há uma contradição quanto à exigência da formação integral para professores de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que para outras áreas percebe-se “[...] uma flexibilização tanto do conhecimento quanto da contratação de professores, já que a exigência da formação específica na docência é desconsiderada com a indicação de profissionais com notório saber² para atuar no ensino médio”.

Um detalhe que chama a atenção é a sutileza proposital na distinção entre os vocábulos ‘ensino’ e ‘estudos’ elencados nos parágrafos 2º e 3º, do Art. 3º:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º 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 (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, concordo com Ramos e Heinsfeld (2019, p. 18295) quando afirmam que há uma divergência quanto à abordagem dada aos conteúdos de Educação Física, Arte e Sociologia em relação à Matemática e à Língua Portuguesa. Para as autoras, “essa construção abre brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados” e acrescenta que “tais estudos e práticas podem ser diluídos em outros conteúdos de demais áreas já formalizadas como disciplinas”.

¹ -<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>.

² - Os profissionais de notório saber são para atendimento na formação técnica e profissional.

Outro ponto que merece destaque em relação aos itinerários formativos é o que está expresso no Art. 36, parágrafo 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 (BRASIL, 2017).

Verifica-se o estímulo precoce e imediato de ingressar o estudante no mercado de trabalho antes mesmo que conclua a sua formação. Em relação a este ponto da lei, que trata da precipitação de adolescentes ao mercado de trabalho, não há como negar que os que se encontram em maior situação de vulnerabilidade social serão aqueles que tentarão precocemente ingressar no mercado de trabalho e conseqüentemente abandonarão a escola. Redimindo, portanto, a função do Estado em garantir a permanência desse estudante na escola.

Por fim, conhecendo a precariedade física e humana em que se encontra a maioria das escolas públicas, algumas reflexões se fazem pertinentes:

i) Teriam as escolas condições de certificar, com qualidade e, em tempo hábil, os nossos estudantes para o mercado de trabalho? Ou teríamos aqui uma nova versão do que se tentou fazer, sem êxito, na ditadura, em que as escolas públicas não tinham a menor condição de ofertar ensino profissionalizante?

ii) Qual o protagonismo da escola quanto aos itinerários formativos? Guardadas as devidas proporções do contexto histórico, estes itinerários formativos seriam uma nova adaptação das aulas régias, porém com foco em inovação e empreendedorismo?

iii) O que pensar acerca da condução da educação especial quando se tem a fala segregacionista do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em defender que crianças com deficiência deveriam estudar em salas de aulas separadas, pois na sua visão tais alunos atrapalham?³. Nesse aspecto, de acordo Pletsch, Sá e Mendes (2021, p. 14)), tudo leva a crer que o então ministro apoia-se a sua crença no “modelo médico, biologizante” que foca na classificação dos estudantes “em ‘normais’ e ‘anormais’, com base em padrões homogeneizantes que [desconsideram] a diversidade humana” e o quanto esta diversidade é enriquecedora no aspecto da sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados que foram expostos indicam que, o que elencam como novo ensino médio parece indicar novos caminhos a velhos lugares (SILVA, POSSAMAI, MARTINI, 2020) ou como afirma Silva (2018, p. 2) “[...] acoberta velhos discursos e velhos propósitos”, como, por exemplo: flexibilização curricular, escolha por disciplinas com as quais se tem maior afinidade, escola de ensino integral e diferentes tipos de ensino profissional são aspectos já elencados pela LDB de 1996. Para mais, certas mudanças na Lei 13.415/2017 que ao primeiro olhar parecem inofensivas, trazem mais incertezas da ‘boa vontade’ do que certezas de itinerários formativos que visam contemplar a qualidade no Ensino Médio.

A educação não precisa de boa vontade, precisa de investimento! Infelizmente, no atual contexto político em que a educação é vista como gasto, muito me preocupa o discurso que defende

³ - <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/08/4945545-nao-queremos-o-inclusivismo-diz-milton-ribeiro-sobre-criancas-com-deficiencia-nas-escolas.html>. Acesso em 25/08/2021.

uma escola integral sem que haja, na prática, uma aplicação de recursos para a infraestrutura, capacitação de professores e gestores, plano de carreira, educação digital e merenda escolar de boa qualidade.

Concordo reiteradamente com Silva (2018, p.41) quando afirma que a Reforma do Ensino Médio surge para modificar substancialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dois importantes aspectos: i) a organização curricular e ii) o financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O autor acrescenta que: “[...] a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem qualquer envolvimento de escolas e educadores/as, [e] a iniciativa de produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, igualmente sem qualquer debate com a sociedade”, só revelam o caráter autoritário e centralizador do Ministério da Educação.

Quando se pensa no ensino médio noturno, a angústia aumenta. Isto porque quem conhece o chão da escola sabe que, nesta modalidade, as limitações são ainda maiores. Apesar de corresponder a uma parcela significativa de alunos, não há políticas públicas que contemplem o acesso e permanência e, para agravar a situação, o currículo (quando se tem) é condensado e desinteressante.

Para finalizar, muito se tem falado que os problemas da escola pública são provenientes de uma pandemia descontrolada em um país com dimensões continentais. No entanto, ao contrário do que dizem, a pandemia apenas revelou e revela o descaso com a educação das classes populares, o grau de precarização tecnológica e a improvisação na transposição didática⁴ do ensino presencial para o ensino remoto por profissionais da educação que clamam por socorro há anos.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Teorias da transposição didática e informática na criação de estratégias para a prática do professor com a utilização de tecnologias digitais. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, v.5, n.1, p.29-45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34179/revisem.v5i1.11893>.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Ed: Universidade de Brasília, 1996.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº: 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. 2017. Disponível em:

⁴ - Um conteúdo do saber, que é destinado ao saber a ser ensinado, sofre um conjunto de alterações no sentido de adaptar com mais eficiência seu lugar entre os objetos da educação. Esse ‘trabalho’ que acontece com o saber a ser ensinado é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991 apud ABAR, 2020).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jul 2021.

BRASIL. *Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da Educação (MEC), 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*. São Paulo: Saraiva, 1984.

COELHO, João Paulo Pereira; SOUZA, Paulo Rogério de. Dimensões sócio-históricas da reforma do Ensino Médio (Lei13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.47-55jan/mar 2018.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. Euclides Roxo e a Proposta Modernizadora do Ensino da Matemática. *Com a Palavra, o Professor*, v. 4, n. 8, p. 300-317, 26 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23864/cpp.v4i1.54>.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid-19. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>.

FRANCIOLI, Fátima Souza; SOBRAL, Danielle Priscila de Brito. A educação no Brasil à luz do método pedagógico dos jesuítas. *Notandum*, v. 24, n.56, p.77-96, mai-ago, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi56.56022>.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. *Educação*, v. 42, n. 3, set-dez, pp. 569-583, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644429481>.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Laurentino. *1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GONZAGA, Luciano Luz. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da covid-19. *Revista Prática Docente*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1999-2015, 2020. DOI: [10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1999-2015.id860](https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1999-2015.id860)

MACHADO, Marcela Rosa de Lima; ALVES, Yara Elisabeth. Educação no novo estágio da Covid-19. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, 2021.

MACIEL, Lizete ShizueBomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educ. Pesqui.*, v.32, n. 3, dez, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.

MARCHAND, Patrícia Souza. *A afirmação do direito ao Ensino Médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro – uma construção história*, 2006. 232f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7494/000546237.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 abr. 2021

- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>.
- OLINDA, Silva Rita Magalhães. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre a origem para compreender o presente. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.29, p. 153-162, jul-dez, 2003.
- PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias*, v. 22, n.66, jul-set, 2021. Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. DOI: 10.12957/teias. 2021.58619.
- RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: *IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*, 2019, Paraná, *Formação de professores: contextos, sentidos e práticas*, 2019. p.18285-18300. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf. Acesso: 30 jul. 2021.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação no Brasil*. 18 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ROMANELLI, Otailza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SILVA, João Vitor Santos, et al. Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 3, p. 996-1011, 1 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63453>.
- SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. *Praxis educativa*, v. 15, e2015254, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15254.050>.
- SILVA, Josias Ferreira da; ZAMAI, Carlos Aparecido; SILVA, Joseane da Silva. As reformas educacionais no Brasil. *Movimento & Percepção*. Espírito Santo do Pinhal, S.P, v. 8, n. 11, p. 200-216, jul-dez, 2007.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, Jonas Clovis de; REIS, Jonas Tarciso (Orgs.). *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018. p. 41-54.
- TARTUCE, Gisela Lobo B. P *et al.* Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.168, p.478-504, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144896>.
- TREVISOL, Marcio Giusti. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de educação da regional de Joaçaba-S.C. In: *XII Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, 2020, Blumenau, Santa Catarina, *Educação: direito de todos e condição para a democracia*. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. p.1-7. Disponível: <http://anais.anped.org.br/regionais/sul2020>. Acesso: 03 jul. 2021.

*Submetido em agosto de 2021
Aprovado em outubro de 2021*

Informações do autor

Luciano Luz Gonzaga

Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC). UNIGRANRIO

E-mail: luciano.gonzaga@unigranrio.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4001-3813>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1324418686247406>