



## Artigo

### **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho**

#### **Curriculum Guidelines for High School: the prevalence of training to the labor market**

#### **Directrices Curriculares para la Escuela Secundaria: la prevalencia de la formación para el mercado laboral**

**Aline Arantes do Nascimento<sup>1</sup>, Sandra Regina de Oliveira Garcia<sup>2</sup>, Eliane Cleide da Silva Czernisz<sup>3</sup>**

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-Pr, Brasil

### **Resumo**

O presente artigo discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN — nº 9394/96. Tem como objetivo analisar as intenções presentes nas DCNEM atualizadas pela Resolução 03/2018, em relação às DCNEM propostas pelas Resoluções 03/1998 e 02/2012. Questiona-se: quais são os contextos no período de suas formulações? Quais são as propostas para a formação presente nas DCNEM de 1998, 2012 e 2018? Quais são as similaridades e diferenças entre elas? De que modo as atuais diretrizes avançam ou não como orientação para o trabalho pedagógico? Trata-se de uma reflexão que tem, por base, pesquisa bibliográfica, análise de legislação e de documentos. Considera-se um estudo importante para professores e educadores que se preocupam com a formação no ensino médio e que buscam compreender a evolução das orientações curriculares no decorrer da história da educação brasileira. Como resultados da análise, destaca-se que as DCNEM têm evoluído em conformidade com os projetos de sociedade e educação de cada período. Tem-se como conclusão que as atuais DCNEM expressam a ausência de discussão e os interesses revelados na reforma promovida pela Lei 13415/2017, aspecto que pode comprometer a melhoria do ensino médio e a sua vinculação direta com o que é demandado pelo setor produtivo.

### **Abstract**

This article discusses the National Curricular Guidelines for Secondary Education (DCNEM) from the Law of Guidelines and Bases of National Education — LDBEN —n.

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, Mestre em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5834-4143> E-mail: [alinearantesnasc@gmail.com](mailto:alinearantesnasc@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação e do grupo EMPesquisa”. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-6684-181X> E-mail: [sandragarcia@uel.br](mailto:sandragarcia@uel.br)

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação e do grupo EMPesquisa”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5834-4143> E-mail: [eczernisz@uel.br](mailto:eczernisz@uel.br)

9394/96. It aims to analyze the intentions present in DCNEM, updated by Resolution 03/2018, regarding DCNEM, proposed by Resolutions 03/1998 and 02/2012. What are the contexts in the period of their formulations? What are the proposals for training present in DCNEM of 1998, 2012 and 2018? What are the similarities and differences between them? How do the current guidelines advance or not as a guide for pedagogical work? This is a reflection based on bibliographic research, analysis of legislation and documents. This study is important for teachers and educators who are concerned with High School education and who seek to understand the evolution of curriculum orientations throughout the history of Brazilian education. As results, the analysis highlights that DCNEM has evolved in accordance with the society and education projects of each period. It concludes that the current DCNEM express the lack of discussion and the revealed interests in the reform promoted by the Law 13415/2017, an aspect that can compromise the improvement of High School and its direct link with what is demanded by the productive sector.

### Resumen

El presente artículo discute las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (DCNEM). Tiene como objetivo analizar las intenciones presentes en las DCNEM, actualizadas por la Resolución 03/2018, en relación a las DCNEM, propuestas por las Resoluciones 03/1998 y 02/2012. Se cuestiona: ¿Cuáles son las propuestas para la formación presente en las DCNEM de 1998, 2012 y 2018? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre ellas? ¿De qué modo las actuales directrices avanzan o no como orientación para el trabajo pedagógico? Se trata de una reflexión que tiene, por base, pesquisa bibliográfica, análisis de legislación y de documentos. Se considera un estudio importante para profesores y educadores que se preocupan con la formación en la Enseñanza Secundaria y que buscan comprender la evolución de las orientaciones curriculares en el transcurrir de la historia de la educación brasileña. Como resultados del análisis, se destaca que las DCNEM han evolucionado en conformidad con los proyectos de sociedad y educación de cada período. Se concluye que las actuales DCNEM expresan la ausencia de discusión y los intereses revelados en la reforma promovida por la Ley 13415/2017, aspecto que puede comprometer la mejora de la Enseñanza Secundaria.

**Palavras-chave:** Ensino médio, Diretrizes curriculares, Política da educação.

**Keywords:** High schools, Educational objectives, Educational policy.

**Palabras claves:** Escuela secundaria, Directrices curriculares, Política de educación.

## 1. Introdução

Neste texto, tratamos do ensino médio nos contextos de alterações curriculares desenvolvidas a partir dos anos de 1990. Desde então, as políticas públicas em educação implementadas no Brasil têm se caracterizado por notável preocupação com resultados educacionais, com formas eficientes de gestão e com uma formação estudantil que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Estas características, são fortemente influenciadas por um contexto de neoliberalismo e crise capitalista, e são vistas revigoradas no atual contexto. Mostram-se também nos índices de inflação, desemprego e desigualdade social, nos processos de flexibilização e precarização das relações de trabalho, na redução de financiamento às políticas públicas, na pressão que é feita sobre os professores, gestores e demais profissionais da educação para que atestem o desenvolvimento do trabalho pedagógico e obtenham desempenho escolar.

É nesse cenário caótico que também assistimos ao interesse de grupos empresariais atuarem nas agendas da educação, explicitado na defesa do direito à educação, na defesa da educação integral, na vinculação com o mundo do trabalho, na disseminação do empreendedorismo, da educação financeira na escola e do desenvolvimento de um projeto de vida dos estudantes. Também nota-se a expressiva influência de organismos internacionais no que se refere a políticas educativas, com a defesa da promoção da educação para todos, da expansão da educação superior, do avanço da educação à distância e da defesa do chamado “novo” ensino médio, desenvolvido a partir de uma reforma imposta pelo governo Temer.

Cumpramos ressaltar que, se por um lado, na análise crítica da questão, verificamos tratar-se de uma reforma norteada por intentos neoliberais, a qual visa a apropriação da educação média como parte de um negócio lucrativo e componente de um projeto de sociedade capitalista, por outro lado, é preciso a constante atenção aos rumos que o ensino médio tem seguido. Deve-se, para isso, projetar uma formação com base em outros pressupostos e composição curricular; uma tarefa cara e necessária a todos os professores e educadores do país que realmente se importam com os rumos da educação pública brasileira e com o futuro da juventude.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei n. 9394/96 —, que tornou o ensino médio parte da educação básica, explicitava tanto os interesses relacionados à formação para o mercado de trabalho, quanto a uma instrução que possibilitaria compreender os fundamentos presentes no processo produtivo; dualidade muito bem observada por Saviani (1997). A LDBEN está hoje totalmente recharacterizada pela Lei 13.415/2017, que foi antecedida por uma Medida Provisória (MP) 746/2016. Esse período, desde a aprovação da LDBEN 9394/96 até hoje, no momento em que acabamos de receber a Portaria n. 521 — de 13 de julho de 2021 — a qual estabelece o Cronograma Nacional para a implementação do chamado Novo Ensino Médio, demarca um processo de lutas, tanto em defesa de um ensino médio comprometido com a transformação social, como a defesa da formação flexibilizada e desenvolvida sob forte influência de pressupostos de mercado. O objetivo deste texto é justamente fazer apontamentos sobre as propostas formativas a partir dos principais documentos orientadores das alterações desde a LDBEN com destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio de 1998, 2012 e 2018.

Na análise que propomos, percebemos que em um período de aproximadamente 30 anos, muitas alterações envolveram o ensino médio. Foram aprovadas uma LDBEN e três diretrizes curriculares, o que mostra claramente que o Ensino Médio (EM) é uma etapa formativa de interesse e em disputa. Por considerarmos que as intenções para a formação no EM constituem dados importantes que precisam ser estudados, questionamos: quais as propostas para a formação decorrente dos contextos e impressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, 2012 e 2018? Quais as similaridades e diferenças entre elas? De que modo as atuais diretrizes curriculares avançam ou não como orientação para o trabalho pedagógico?

Verificamos nesse contexto a importância do currículo de modo que o compreendemos “[...] como sendo o conjunto de atividades [...] que se cumprem com vistas a determinado fim” (SAVIANI, 2016, p. 55). Partimos do entendimento

de que tais diretrizes trazem consigo defesas e perspectivas para uma formação que merecem ser estudadas — razão deste texto. Entendemos que esta é uma reflexão importante para pesquisadores, professores e alunos do ensino médio por se tratar de uma análise das intenções observadas nas reformulações ocorridas ao longo dos anos. Consideramos que tal compreensão é imprescindível para que a escola possa pensar em amadurecer reflexões e construir caminhos com o intuito de que o trabalho educativo possa ser aprimorado, visando o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade; ação que não se dá sem uma análise histórica das intenções presentes nos direcionamentos políticos e pedagógicos para esta etapa educativa.

As reflexões apresentadas têm origem em estudos bibliográficos, a partir de autores que desenvolvem reflexões orientadas pela abordagem do materialismo histórico e são pesquisadores do Ensino Médio, que analisam a perspectiva formativa das diretrizes curriculares em relação à estruturação do trabalho e ao contexto neoliberal, de modo a vislumbrar as possibilidades de uma formação efetivamente emancipadora aos estudantes do EM. Para essa compreensão faz-se necessária a análise da legislação que dá origem e direciona as políticas educacionais implementadas nas escolas, e dessa maneira trazem consigo as orientações provenientes dos diferentes grupos e defesas que estiveram na base de sua formulação, sintetizando a expressão das lutas sociais pela defesa da educação, aspectos que podem ser verificados nas análises de Ciavatta e Ramos (2012), e de Kuenzer (2005; 2007), Frigotto (2015) e Gonçalves (2017).

Entendemos, que tais procedimentos são componentes da pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lima e Mioto (2007), possibilita o aprofundamento da análise com base no questionamento do assunto, na sua revisão e reelaboração teórica. Do mesmo modo, ressaltamos que a análise da legislação possibilita recuperar os interesses presentes no momento da aprovação (explicitados em sua descrição) e os compreender, conforme observou Castanho (2019, p. 07): “o contexto de produção/elaboração de uma lei, os interesses que estão envolvidos, os mecanismos para a sua consecução ou execução, são passos fundamentais para explicitar a sua real dimensão, enquanto fonte histórica, carregada de memória social”.

Observamos que as DCNEM se constituem de documentos normatizadores, que demarcam intencionalidades para a formação escolar. Relacionam-se ao momento histórico, às perspectivas governamentais e às lutas sociais. Evangelista (2009, p. 3) comenta que “[...] documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa”. A autora complementa que: “[...] Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria” (EVANGELISTA, 2009, p. 06). Entendemos que os argumentos da autora contribuem para a análise das resoluções que estabelecem diretrizes curriculares para o ensino médio.

A discussão está organizada em três momentos: iniciamos explorando as características contextuais e as propostas educativas para o ensino médio a partir da LDBEN 9394/96 e das DCNEM de 1998. Na sequência, abordamos o contexto de discussão, proposição e aprovação das DCNEM de 2012 com sua

respectiva proposta formativa para o ensino médio; e as DCNEM de 2018, considerada uma atualização.

## **2. As propostas para formação no Ensino Médio no contexto da LDBEN 9394/96 e DCNEM de 1998**

As defesas para a formação no ensino médio têm sido influenciadas pelas alterações econômicas e políticas observadas, com maior intensidade, desde os anos de 1990, momento em que o ensino médio visivelmente começa a percorrer orientações que visam a formação para o mercado. Trata-se de um período em que ocorreram mudanças no padrão produtivo; um momento de reestruturação das formas de organização e gestão da produção, motivadas por um intenso processo de crise e necessidade de expansão capitalista, que modificou os modos de produção, os compromissos do Estado e também as formas de vida da população.

Esse período ficou conhecido como um momento de desenvolvimento da acumulação flexível que, segundo Harvey (1995, p. 40), “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. De acordo com o autor, tratou-se de um período que afetou o desenvolvimento dos países, ampliou o setor de serviços e o setor industrial, aprimorou as formas de comunicação e aumentou a pressão sobre a força de trabalho. Harvey ressalta a reestruturação ocorrida no mercado de trabalho; aspecto que consideramos aqui como justificativa para alterações que vêm sendo processadas no ensino médio atual. A flexibilização afetou, como podemos verificar nos estudos de Harvey, as formas de contratação, as jornadas de trabalho, os direitos trabalhistas e a organização sindical. Ao analisar este período, Harvey (1995, p. 144) destaca: “A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins”.

É preciso observar que, na década de 1970, desenvolveu-se no Brasil a profissionalização compulsória com ênfase na formação técnica. Objetivou-se preparar, nas escolas públicas de segundo grau daquele período, parte da mão de obra necessária para o desenvolvimento econômico do país, impulsionado pelo reforço da ideia da formação de capital humano, cujo foco se assentava no entendimento da formação com retorno econômico. Entendemos que a significativa ênfase na formação técnica marca esta etapa formativa que hoje corresponde ao ensino médio, como momento que visa formar para o trabalho e a preparar os contingentes profissionais que o mercado requer, mesmo que não seja este o desejo dos estudantes.

Voltada ao atendimento do mercado de trabalho, tal formação se acentua no contexto do neoliberalismo, cujas influências podem ser constatadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual, dirigido pelo ideário que reforça as responsabilidades individuais frente ao contexto econômico competitivo, busca a eficiência, a eficácia e enfatiza a competitividade norteadora do aparelho do Estado. Neste contexto, passa-se a requerer a formação dos estudantes voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências, visando o atendimento do mercado e do mundo competitivo, tendo como objetivo, como observaram Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), “[...] a

formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”.

Gentili (2005) destaca este aspecto ao mencionar a empregabilidade, assim como também o faz Kuenzer (2005) ao comentar que as novas formas de disciplinamento oriundas do mundo produtivo afetam o desenvolvimento de subjetividades. Kuenzer (2005, p. 82) afirma:

[...] que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

Segundo Kuenzer (2007), importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade. Para ela, o discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir da acumulação flexível, mostra de forma clara que, na verdade, o que se busca é ter “[...] disponível para consumo, nas cadeias produtivas, a força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, atendendo às diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários”, assegura produtividade e precarização do trabalho. (KUENZER, 2007, p. 1168)

Combinam com este período as propostas adotadas por organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1995, p. 38), que defendem a necessária reestruturação produtiva com equidade, para a qual se faz necessária a atuação de um Estado que possa:

[...] apoiar a base empresarial erguida nos períodos anteriores, para que exerça plenamente suas responsabilidades no âmbito produtivo, e ademais disso promover a geração de níveis internacionais de competitividade, ao mesmo tempo em que busca estabelecer maior grau de igualdade entre os cidadãos (função compensatória do estado).

A CEPAL e a UNESCO (1995) reconhecem ter ocorrido a ampliação do acesso ao ensino médio nos países da América Latina e Caribe, mas observam que este processo trouxe implicações para a qualidade da educação e apontam a necessidade de que:

Ao lado da transmissão de destrezas e habilidades, além da disposição de assumir riscos e tomar decisões que facilitem a integração produtiva dos estudantes ao mundo atual, é preciso formá-los nos valores sociais próprios da cidadania moderna, alicerce do sistema democrático e do desenvolvimento com equidade. (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 54).

Além de tal indicação para a formação, os organismos também observam ter ocorrido uma “obsolescência curricular”; aspecto que, na visão da CEPAL e da UNESCO (1995, p. 58), promoveu um distanciamento da estrutura curricular do ensino médio em relação ao desenvolvimento da economia e da

sociedade. Observam ainda que “[...] é frequente a falta de correspondência entre os estudos cursados e a ocupação efetiva” (CEPAL, UNESCO, 1995, p. 58-59).

Verifica-se que os currículos sofrem interferências, conforme observam Ciavatta e Ramos (2012), os quais destacam, em análise sobre a “era das diretrizes”, a tendência global de o currículo ser internamente regulado por reformas internacionais, sugeridas por organismos externos ao país.

Como se vê, as alterações propostas para o EM, na década de 1990, sofreram influências externas, direcionaram a formação para o mercado, em meio a contraposições que sinalizavam outro direcionamento para a formação; aspecto que não podemos aqui desconsiderar. Sobre isso, Ciavatta e Ramos (2012, p. 16) comentam, ao referirem-se ao processo de redemocratização, que trouxe o “[...] debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania”. Entendemos que este desejo foi explicitado por uma “[...] importante luta social por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação omnilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18).

O resultado de tais intentos se expressa na LDBEN, no artigo 35 do texto original da Lei n. 9394/96, aprovada no ano de 1996, na redação dos incisos I e IV. Apesar dessa demarcação, verificamos que o mesmo artigo mantém, na redação de um dos incisos, o apontamento da formação para a adaptação com flexibilidade para atendimento ao mercado; aspecto que marca os diferentes projetos educativos que deram origem à LDBEN n. 9394/96. Trata-se do reforço da dualidade estrutural e, ao mesmo tempo, expressão de “[...] falta de identidade [...]” e “[...] ponto de grande tensionamento no debate educacional [...]”, como comentado por Gonçalves (2017).

Frigotto (2015, p. 09) corrobora a reflexão sobre a escola enquanto instituição de manutenção social, afirmando que:

Em sua gênese, constitui-se na instituição que se tornou necessária no plano da socialização e da reprodução do conhecimento e das ideias e valores da classe burguesa, ainda que, por ser uma sociedade de classes antagônicas, a escola é, igualmente, um espaço de disputa pela classe trabalhadora.

O que se observa é uma divisão social da escola semelhante à divisão social do trabalho na sociedade. A escola, em função da reprodução, assume a dualidade que se apresenta como “[...] a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, adestradora de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores” (FRIGOTTO, 2015, p. 10). É com essa orientação que se estabelecem os currículos sob o neoliberalismo, segundo Gentili (1997, p. 53); um processo que se desenvolve desde o final do século passado, que mantém uma similaridade entre menus de restaurantes e as “[...] estratégias neotecnicistas de reforma curricular [...]”.

A análise suscita elementos importantes que confirmam as intencionalidades de uma formação minimizada e voltada ao mercado de trabalho. É importante destacar que as resoluções das DCNEM trazem a síntese do parecer que a comissão instituída pela Câmara de Educação Básica elabora.

Fica claro, portanto, que o Ministério da Educação (MEC) indica a concepção que será definida nas Diretrizes. Desse modo, podemos verificar, no Parecer n. 15/98 — cuja relatora foi Guiomar Namó de Mello — que o EM é apresentado como uma demanda “[...] por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino [...]” e que a aspiração dos jovens, além do processo de urbanização e crescimento econômico, focaliza-se na crescente valorização da educação “[...] como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade [...]” (BRASIL, 1998, p. 08).

O estudo da Resolução n. 03/1998 permitiu verificar que ela é composta de 15 artigos apresentados de forma sequencial. Neles, há destaque para as áreas de conhecimento e o que deverá ser ensinado em cada uma delas para a base nacional comum e para a parte diversificada do currículo. Esta Resolução também se diferencia por trazer um detalhamento dos valores estéticos, políticos e éticos presentes na LDBEN n. 9394/96; valores estes que, segundo o texto do artigo 3º, são reforçados:

Art. 3º Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos[...].

Além dessa particularidade, a Resolução n. 03/1998 destaca os princípios que estruturarão os currículos do EM: “Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio”. Observa-se que a forma de abordagem dos princípios e conceitos presentes nesta Resolução é visivelmente ampla. Seu texto se desenvolve de forma a aprofundar tais fundamentos, deixando clara sua consonância com a LDBEN n. 9394/96. Há que se ressaltar que os princípios pedagógicos são fundamentais para a prática que será desenvolvida em sala de aula e para o sentido da educação escolar, uma vez que é imprescindível ter os princípios como direcionamento para desenvolver um trabalho com os diferentes públicos que chegam até a escola.

Com relação à organização curricular, as diretrizes de 1998 indicam que o currículo será organizado a partir de uma base nacional comum, a qual, segundo a Resolução n. 03/1998, está sustentada por três áreas, conforme destacado no artigo 10: I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III- Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Verifica-se na Resolução n. 03/1998 que a língua estrangeira moderna é apresentada como obrigatória ou optativa e compõe a carga horária da parte diversificada do currículo. A carga horária total do ensino médio é apresentada no artigo 11 da Resolução n. 03/1998 e é estabelecido que: “III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio;”.

A Resolução n. 03/1998 aponta que, entre as competências básicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, estão indicadas a aprendizagem contínua e o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico. Também é destacada a “compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura [...]”, além de ressaltar a compreensão dos princípios norteadores da produção moderna como forma de inserção no trabalho. As indicações da Resolução se direcionam ao desenvolvimento de aprendizagens e competências que possibilitem o exercício da cidadania. Nesse sentido, há também a valorização do trabalho do professor, previsto para a formulação da proposta pedagógica no artigo 7º da Resolução n. 03/1998, momento em que se verifica um reforço do protagonismo docente. Esses aspectos assinalados nos dão pistas sobre as indicações feitas para a formação dos estudantes do ensino médio no período.

É preciso destacar que as DCNEM estruturadas concomitantemente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica – (DCNEPT), abriram o espaço para que esta etapa, principalmente na modalidade da educação profissional, induzisse a criação de um grande mercado de formação técnica com a ampliação da oferta na rede privada, questão debatida e criticada por pesquisadores do GT 09 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Infelizmente, essa visão e encaminhamento privatista da formação, foi assegurado pelo avanço da política neoliberal de Estado mínimo.

### **3. As DCNEM de 2012 e as propostas para a formação no ensino médio na atualização das DCNEM em 2018**

Deve-se destacar que o MEC enviou ao Conselho um documento desencadeador que foi considerado como texto-base pelo relator da DCNEM. Este documento representou a síntese dos debates realizados desde 2003, quando o Ministério da Educação inicia um processo de discussões sobre o ensino médio; basta lembrarmos que o livro *Ensino Médio, Ciência, Cultura e Trabalho*, organizado por Frigotto e Ciavatta (2004), contém elementos centrais que se apresentam também como eixo central das diretrizes de 2012.

Diferentemente, a atualização das DCNEM que ocorreu em 2018 significou uma retomada das DCNEM Parecer n. 15/1998 e Resolução n. 03/1998 e um alinhamento com a lei n. 13415/17, sem nenhum processo de debate e de escuta; foi “atualizada”, sendo descaracterizada, retomando os princípios presentes na década de 1990 e criando-se falsas similaridades.

O Parecer n. 05/2011 teve como relator José Fernandes de Lima, que aponta que o ensino médio vai além da formação profissional, pois “[...] atinge a construção da cidadania [...]”. Para ele, os jovens precisam que a escola possa “[...] expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual [...]”, garantindo, portanto, o exercício dos direitos sociais (BRASIL, 2011, p. 01).

Verifica-se aqui uma alteração no direcionamento do ensino médio, que se volta para o fortalecimento da intelectualidade; caminho que, para ser percorrido, requer o estudo aprofundado de assuntos contemplados em disciplinas que se constituem de fundamentos do EM, como: Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Artes e demais conteúdos que são abordados como transversais no currículo em questão.

Na Resolução n. 02/2012, são apresentados 23 artigos e um texto subdividido em títulos e capítulos. O Título I corresponde ao objeto da Resolução e referencial legal e conceitual. O Título II destaca a organização curricular e formas de oferta. O Título III detalha o projeto político-pedagógico e os sistemas de ensino. Nesta Resolução, são bastante notórias a importância e a visibilidade atribuídas ao projeto político-pedagógico das unidades escolares; aspecto que pode ser comprovado em vários artigos. Para nós, esta característica atribui à Resolução a importância e a valorização do papel das unidades escolares na elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Tal valorização imprime a marca da autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico das unidades escolares, assim como garante, no texto da Resolução, o cumprimento do princípio da gestão democrática.

A Resolução n. 03/2018 apresenta 38 artigos e é subdividida em títulos I, II, III e IV. O Título I corresponde ao objeto e ao referencial. O Título II destaca a organização curricular e formas de oferta. O Título III apresenta os sistemas de ensino e a proposta pedagógica. O Título IV traz as disposições gerais e transitórias. O Parecer n. 03/2018 teve como relator Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti.

Por vezes, são transcritos excertos do Parecer n. 15 de 1998, que corresponde à Resolução n. 03/1998. Este dado demonstra que os avanços contidos nas normativas — Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 02/2012 — não foram considerados, prevalecendo, no atual texto das DCNEM, o reforço à preparação para a empregabilidade. Esta característica está muito presente nas políticas educacionais que se desenvolveram no contexto do neoliberalismo e é também característica que apraz aos interesses do empresariado, o qual poderá participar do encaminhamento do ensino médio, resguardado pela normativa.

Diferentemente, quanto ao conceito de ensino médio, as diretrizes de 2012 estabelecem no art. 3º que “O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. Já as diretrizes de 2018 indicam a promoção e a colaboração da sociedade; aspecto que hoje se torna muito visível com a participação do empresariado nas agendas educacionais do ensino médio. Vejamos o que diz um trecho do artigo 3º:

O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Enquanto era verificado nas DCNEM de 2012 — um reforço ao preceito constitucional do direito à educação, assim como ao desenvolvimento da cidadania, também descrito na LDBEN ao mencionar o EM — na sua atualização no ano de 2018, a responsabilidade pública em sua promoção não era mais central. Esse é um aspecto fundamental na análise das diretrizes, que mostra claramente a abertura para outras participações nas definições dos rumos do ensino médio. Lembramos, entretanto, que a atualização das DCNEM de 2018 alterou a LDBEN n. 9394/96, uma lei que foi apresentada com as marcas do hibridismo de concepções que representam as divergências das defesas de educação correspondentes a desejos de classes antagônicas, presentes nos

projetos que as originaram, mas que foram ao menos debatidas com a sociedade a partir de seus representantes.

Observamos que a Resolução n. 03/2018 mantém alguns trechos da Resolução n. 02/2012 — apesar de ressignificados — diante de todo o conteúdo apresentado que, visivelmente, se volta à explicação das especificidades do ensino médio em conformidade com a Lei n. 13.415/2017. Diferentemente da Resolução n. 02/2012, a Resolução n. 03/2018 não faz, em momento algum, menção ao termo “projeto político-pedagógico” e emprega “projeto pedagógico” como referência para o desenvolvimento das atividades escolares, o que entendemos que pode comprometer e reduzir o significado do trabalho pedagógico — uma ação política a ser definida pelo coletivo das unidades escolares dentro do que o artigo 206 da Constituição Federal (1988) apregoa.

É importante lembrar que a Lei n. 13.415/2017, conforme já comentamos, tem origem na MP n. 746/2016 e altera a LDBEN n. 9394/96. Ressaltamos também que as DCNEM, oficializadas pela Resolução n. 03/2018, compõem o tripé da reforma do EM junto com a Lei n. 13.415/2017 e com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); um assunto debatido por Silva (2018). Nesse sentido, entendemos que o termo utilizado na Resolução como “atualização” das DCNEM não pode ser ingenuamente compreendido quando se verifica, na letra da presente Resolução, apenas como mudanças de organização, concepção e fundamentação do EM, mas como alteração de um projeto de educação que corresponde a um modelo conservador e limitado de sociedade. Retomando os argumentos de Evangelista acerca de que documentos carregam consigo a história de sua criação, é preciso verificar a aprovação desta resolução, considerando também os meandros que a circundaram e resultaram na sua proposição.

Quanto à concepção de currículo, esta não aparece definida na Resolução de 1998, como está em destaque nas Resoluções de 2012 e de 2018. O artigo 6º da Resolução de 2012 diz:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram 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 sócio-afetivas<sup>4</sup>

Já na atualização da Resolução de 2018, no artigo 7º, mantém-se a mesma redação, alterando-se apenas a última palavra, que passa de “sócio-afetivas” para “socioemocionais”. Atribuímos tal fato ao reforço do desenvolvimento de competências; aspecto que fica visível também na Lei n. 13.415/2017; uma perspectiva formativa que acompanha os interesses para a formação dos trabalhadores, segundo o empresariado tem acenado.

---

<sup>4</sup>A Palavra como está na citação, escrita com hífen e acento, era utilizada antes do Novo Acordo Ortográfico. Essa palavra, após o novo Acordo Ortográfico é escrita sem hífen e sem acento na primeira vogal “o”: “socioafetivas”.

O direcionamento da educação média na Resolução de 2012, artigo 7º, destaca a “base nacional comum e a parte diversificada” na constituição de um todo “[...] de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais”. Destaca-se, além disso, que a referida Resolução, no artigo 2º, menciona os “princípios, fundamentos e procedimentos” que devem “orientar as políticas públicas educacionais” constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Percebe-se, neste eixo formativo para as DCNEM, o reforço aos direitos humanos, que é um princípio norteador das diretrizes, assim como também os temas: diversidade, meio ambiente, tecnologia, cultura e trabalho. Com este direcionamento, o currículo possui quatro áreas de conhecimento destacadas na Resolução n. 02/2012: “Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas”.

Nas diretrizes atualizadas pela Resolução n. 03/2018, os itinerários formativos aparecem como parte da organização do currículo. O artigo 10 preconiza: “Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.” No artigo 11, a formação geral básica tem o reforço de competências e habilidades acrescidas da BNCC, que foi aprovada em 2017, ratificando o processo de reforma. Enfatiza-se, neste artigo, as seguintes áreas de conhecimento: I- Linguagens e suas Tecnologias; II- Matemática e suas Tecnologias; III- Ciências da Natureza e suas Tecnologias e; IV- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entendemos que tais indicações mostram que, nas DCNEM de 2012, havia uma intencionalidade pela unidade da formação, sem que se valorizasse a fragmentação entre as áreas; aspecto visto na atualização das DCNEM de 2018 que, além de não ofertar ao estudante a possibilidade de cursar todos os itinerários, limita a sua formação.

Quanto à língua estrangeira moderna, na Resolução n. 02/2012, ela também ocupa o lugar na carga horária optativa, sendo que uma delas é de escolha da comunidade escolar e outra é oferecida dentro das possibilidades da escola. Este dado mostra que a comunidade escolar poderá se manifestar, escolhendo a língua de interesse; fator importante ao atendimento da diversidade regional, assim como forma de exercício da gestão democrática da escola. Já a Resolução n. 03/2018, destaca que a língua estrangeira moderna será a língua inglesa, podendo, em caráter optativo, ser oferecida uma segunda: a língua espanhola. Isso nos leva a questionar o lugar atribuído à comunidade escolar neste processo, já que, por vezes, as alterações do chamado “novo ensino médio” foram apresentadas para a sociedade brasileira como forma de possibilitar a escolha dos percursos formativos pelos estudantes. Além disso, deixa margens a questionamentos sobre o papel da comunidade frente ao preceito da gestão democrática da escola pública.

No que corresponde à carga horária, a Resolução n. 02/2012, que a detalha melhor, preconizava de forma geral no artigo 14, inciso II que:

II - no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

Além da definição geral, a Resolução também estabelece de modo específico, no inciso VI do artigo 14, cargas horárias mínimas de:

- a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;
- c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

Na Resolução n. 03/2018, artigo 17, parágrafo 2º, verificamos que é mencionado que:

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que:

I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022;

II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas.

Para o período noturno assim como para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Resolução em questão sugere uma organização metodológica diferenciada, a fim de cumprir o estabelecido nas diretrizes. No caso deste último, além disso, é facultada a realização de 80% de seu programa a distância; aspecto que, nesta resolução, entendemos caracterizar uma flexibilização da oferta.

É importante destacar que os estudantes trabalhadores são os que mais precisam estudar no período noturno ou na Educação de Jovens e Adultos. Em ambos os casos, o impacto da reforma do ensino médio será imenso; primeiro porque há um movimento desde o Projeto de Lei (PL) n. 6840/13 de proibição do ensino noturno para menores de 18 anos, tornando obrigatória a sua migração para a EJA e tirando o direito de o estudante continuar no que se denomina como “ensino regular”. O segundo agravante é a possibilidade da oferta de 80% do ensino a distância na EJA. Na maioria das vezes, os estudantes trabalhadores vêm de trajetórias de escolarização interrompidas, principalmente pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. O “novo ensino médio” retira destes estudantes a possibilidade da formação humana integral e o que resta é uma educação a serviço do setor produtivo; fortalece-se, neste sentido, a concepção de formação ao longo da vida em detrimento da formação permanente.

Com relação ao exercício da docência no EM, nas disposições transitórias da Resolução n. 03/2018, destaca-se a prática docente por pessoas de notório saber no itinerário da formação profissional. Esta indicação comprova

a aproximação da formação média com o mercado, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar a necessidade de formação acadêmica, inclusive para ocupar a docência no referido itinerário formativo. Cumpre destacar que ser docente exige ter conhecimentos específicos e relacioná-los à totalidade de uma proposta pedagógica, requer compreender o estudante como pessoa que aprende e se desenvolve ano a ano. Além disso, pressupõe entender que a aprendizagem tem relação com questões psicológicas, filosóficas, culturais, históricas e pedagógicas. Um profissional sem formação docente não detém tal capacidade.

A docência é mencionada na Resolução n. 02/2012, no artigo 18, descrita como exigência para o desenvolvimento das DCNEM: “III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;”. Este inciso mostra a valorização da formação inicial e continuada para o exercício da docência no EM. Frente aos dados verificados nas Resoluções n. 03/1998 e n. 02/2012, podemos concluir que a Resolução n. 03/2018 retrocede em relação à valorização da docência e da atuação docente no EM.

Com relação à formação integral, verificamos que, na Resolução n. 03/1998, não há referência ao conceito. A Resolução n. 02/2012 descreve a formação integral como base para o desenvolvimento do EM que deverá ser prevista no projeto político-pedagógico. Diferentemente, na Resolução n. 03/2018, artigo 6º, inciso I, conceitua-se que: “formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;”.

Algumas questões dessa narrativa normativa precisam ser problematizadas. Uma delas é a formação integral, visando desenvolver os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, em um contexto de redução da abordagem de conhecimentos fundamentais pela supressão de disciplinas que agora apenas se apresentam como conteúdos — como é o caso de Artes, Filosofia, Sociologia, apenas para exemplificar. É mais complicado ainda pensar que tais abordagens possibilitarão o desenvolvimento do protagonismo e a construção de um projeto de vida; ações que requerem, não apenas uma formação robusta, como também o amadurecimento psicológico, cognitivo, cultural e social. A perspectiva de educação integral, em nossa opinião, não pode ser considerada apenas pela descrição nas normativas; precisa ser discutida de forma fundamentada nos projetos pedagógicos.

Os dados levantados nas Resoluções analisadas mostram que a atualização das DCNEM em curso se caracteriza pela flexibilização curricular, pela flexibilização da formação e do exercício docente quando se trata de itinerários formativos. Caracteriza-se ainda pelo reforço no que se refere ao desenvolvimento de competências e da formação, que tem como referência o mercado capitalista, decorrência da aprovação da Lei n. 13415/2017.

#### 4. Considerações finais

Ao finalizar este artigo — que teve como objetivo analisar as intenções presentes nas DCNEM atualizadas pela Resolução n. 03/2018 em relação às diretrizes propostas pelas Resoluções n. 03/1998 e n. 02/2012 — verificamos que, passados mais de vinte anos de alterações curriculares, o EM brasileiro mantém, nas DCNEM que o sustentam, o direcionamento para a formação que visa contemplar o atendimento dos interesses do mercado capitalista, formar mão-de-obra que seja para contratação ou como reserva para regular salários e contratações. Destes motivos derivam a ênfase nas competências socioemocionais e na construção de um projeto de futuro alinhado à perspectiva profissional. Esta linha orientadora, constatada na análise desenvolvida, mostra que o EM ainda requer atenção por tratar-se de uma etapa educativa imprescindível para a escolarização e desenvolvimento da cidadania dos jovens brasileiros.

É possível verificar na análise das Resoluções n. 03/1998, 02/2012 e 03/2018 propostas educativas totalmente diferentes no que diz respeito às perspectivas educacionais que cada uma prescreve. Entendemos que, dentre elas, a Resolução n. 02/2012 foi a que trouxe maior avanço por contemplar a centralidade do projeto político-pedagógico, o protagonismo de docentes, de estudantes, da comunidade escolar, assim como da defesa da fundamentação que o EM deve ter, sem regredir nos aspectos comentados no que se refere aos direitos constitucionais.

Há que se ressaltar também que, pela legislação em vigor para o EM, fica evidente a ausência de debates que permearam sua reforma, com a aprovação da MP e com a publicação de novas diretrizes que alteraram a lei da educação e que também foram apresentadas sem oportunidade de diálogos que privilegiassem os atores sociais, historicamente comprometidos com a educação. Isso evidencia, novamente, a característica autoritária assumida pela reforma desde o início.

Entendemos que o EM necessário atualmente não é o que tem uma proposta que visa formatar a escola para o atendimento dos interesses do mercado, desenvolvendo competências de que ele necessita; mas sim, o que nos parece mais apropriado é uma proposta fundamentalmente direcionada à promoção de um ensino que faculte aos jovens o desenvolvimento real da cidadania, que oportunize a continuidade dos estudos e que vise também, com isso, fortalecer o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Justifica-se, pois a adaptação do EM aos interesses imediatistas tem promovido o desprezo de disciplinas importantes como Filosofia e Sociologia e valorizado itinerários que fragmentam o conhecimento de conteúdos essenciais aos estudantes.

Tais aspectos curriculares apenas legitimam uma formação que, cada vez mais, é desenvolvida para atender às necessidades imediatas do mercado, consagrando um projeto de sociedade em que poucas possibilidades são oferecidas ao desenvolvimento da efetiva cidadania. Poucas são as chances de uma escolarização que possibilite aos estudantes traçar trajetórias educativas que lhes favoreçam aprofundar estudos, que lhes facultem pensar, compreender, questionar e projetar o mundo para além dos itinerários que limitam a ampla formação humana.

Se analisarmos o que ocorre atualmente, veremos que a vinculação com o mundo produtivo é assunto presente na avaliação e justificativa para alteração do ensino médio pela Lei n. 13.415/2017. Entre os argumentos para a reforma, destaca-se a crítica de que o ensino médio era conteudista, o que impossibilitava uma formação que tivesse relação com o mercado de trabalho. Esta justificativa fez com que algumas disciplinas fossem minimizadas, transformadas em assuntos a serem contemplados, reduzindo as possibilidades de reflexão sobre conteúdos importantes de disciplinas consideradas base para a formação humana; um encaminhamento que se torna mais claro com as DCNEM.

Percebe-se, no desenrolar da política educacional, a forte intenção em tornar a educação um instrumento de subserviência do mercado capitalista — um simples elemento de regulação da sociabilidade. Nesse sentido, entendemos haver clara disputa de forças hegemônicas pela educação, que “aprenderam” a situar a escola neste limbo. Este aspecto também promove uma ressignificação da escola como campo de disputa e como promotora de sua redenção ao capital na produção de indivíduos que nela entram com as mais diversas perspectivas para a vida e saem dela, por vezes, apenas preparados para ocupar postos de trabalho que mantêm e/ou reproduzem o atendimento das demandas regionais do mercado, sobretudo quando pensamos o ensino médio integrado ao ensino técnico.

## Referências

ANPED.GT 09- Nota de repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT0Resolução CNE/CP nº01/2021. Disponível em: [www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e](http://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e). Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, **Parecer N. 03/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N. 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pecb005-11-1-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pecb005-11-1-1&Itemid=30192). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 ago. 2019.

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, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192). Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB N. 03,** de 26 de junho de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de dezembro 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. Portal da Presidência da República. Brasília, D.F., 23 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 25 maio 2018.

CASTANHA, A. P. A legislação como memória educacional, p. 1-18, 2019. Disponível em: **Anais do IX Seminário Nacional do Centro de Memória UNICAMP.** [https://www.ixseminarionacionalcmu.com.br/resources/anais/8/1563560944\\_ARQUIVO\\_ALEGISLACAOCOMOMEMORIAEDUCACIONAL2.pdf](https://www.ixseminarionacionalcmu.com.br/resources/anais/8/1563560944_ARQUIVO_ALEGISLACAOCOMOMEMORIAEDUCACIONAL2.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-

37, jan-abr., 2012. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em:  
[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf).  
 Acesso em: 28 ago. 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Belém: UFPA, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio, Cultura e Trabalho.** Brasília, MEC, SEMPEC, 2004.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação.** v. 10, nº 20, jul./dez., 2015. Disponível em:  
<file:///C:/Users/aline/Downloads/Frigotto%20%20e%20a%20Teoria%20do%20Capital%20Humano.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GENTILI, P. La McDonaldización de la escuela: a propósito de “Educación, identidade y papas fritas baratas”. APPLE, Michael W.; SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.** Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1997. p. 41-61.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICI, J. L. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores associados, HistedBr, 2005. p. 45-59.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses Mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan-jun, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2019.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 4 ed. [S.l.]: Edições Loyola, 1994.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a Nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICI, J. L. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores associados, HistedBr, p. 77-95, 2005.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p.1153-1178, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis,** Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MELLO, G. N. **As novas diretrizes para o ensino médio.** Guia Interativo de Informação Profissional e Educacional- São Paulo. Editora CIEE, vol 17. 1998.

NASCIMENTO, A. A. do; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, C. da S. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho.*

SAVIANI, D. Educação Escolar, currículo e sociedade. O problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329113714\\_EDUCACAO\\_ESCOLAR\\_CURRICULO\\_E\\_SOCIEDADE\\_o\\_problema\\_da\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular](https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular). Acesso em: 30 ago. 2019.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.) **Políticas Educacionais Pós-Golpe**. Porto Alegre, Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p. 41-54.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Levantamento de dados, análise e elaboração do texto.

Autor 2: Levantamento de dados, análise e elaboração do texto.

Autor 3: Levantamento de dados, análise e elaboração do texto.

Enviado em: 13/setembro/2021 | Aprovado em: 12/setembro/2022