



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017:  
uma política de currículo de muitos nós nas *threads* do Twitter**



**São Leopoldo, RS  
2023**

ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017:  
uma política de currículo de muitos nós nas *threads* do Twitter**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosangela Fritsch

São Leopoldo, RS

2023

M671r Mira, Ane Patrícia Viana José de  
A reforma do ensino médio pela Lei 13.415/2017 : uma política de currículo de muitos nós nas *threads* do Twitter / por Ane Patrícia Viana José de Mira. – 2023.  
160 f. : il.; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Rosangela Fritsch.

1. Políticas de currículo. 2. Novo ensino médio.  
3. Twitter. 4. Teoria do discurso. I. Título.

CDU 371.214

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017:  
uma política de currículo de muitos nós nas *threads* do Twitter**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 17 de julho de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos – Universidade Federal de Rondônia

---

Dr. Éder da Silva Silveira – Universidade de Santa Cruz do Sul

---

Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

A Deus,  
porque dEle e por Ele são todas as coisas.

## AGRADECIMENTOS

Chegar até o final de um Doutorado conta pouco sobre o percurso. As pessoas ao nosso redor veem só a chegada, nem todas atravessam conosco o longo dos anos de estudo que se encerram no derradeiro momento: o da defesa da tese.

Não darei créditos a instituições de fomento à pesquisa, pois não pude contar com o apoio de nenhuma.

Quem trago comigo até aqui são as pessoas que encheram meus dias de esperança, mesmo atravessando uma pandemia que nos isolou, e que particularmente me abateu ao extremo, que nos fez duvidar do que fazíamos na e pela educação. Quem trago comigo e a quem rendo agradecimentos merece muito mais do que apenas palavras.

Deus – esse ser combatido por tantas frentes, que tem sido, por toda minha vida, senhor e guia, luz e aconchego, certeza na angústia e conforto na solidão. A Ele a honra e a glória para sempre e sempre.

Aos meus pais, não só pela vida que me deram, mas pelos tantos sacrifícios que fizeram para que eu chegasse onde estou. Nada que eu faça poderá compensar as noites frias de trabalho, as angústias e preocupações, as tantas e tantas privações que tiveram para nos dar o melhor que podiam. Sim, a filha de vocês venceu!

Aos meu irmão e irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas: obrigada pelo apoio, cada um à sua maneira, com sua intensidade ou calma, de forma mais entusiasta ou mais comedida. Todos vocês estão comigo nessa jornada.

À minha orientadora, professora Doutora Rosangela Fritsch, que não me permitiu desistir, que acolheu cada uma das minhas fases nesses quase cinco anos de convivência. Prof. querida, a quem sempre agradecerei por me instigar à pesquisa, por acreditar quando eu não mais acreditava, por silenciar em momentos em que precisei de silêncio e por me dirigir sempre palavras sábias, sorrisos

sinceros e mão amiga. É uma orientadora única, companheira, profissional ética e dedicada.

Aos meus colegas de pesquisa, obrigada pelas partilhas em tantos momentos únicos de nossas práticas, mesmo durante os encontros remotos. Prometemos e cumprimos: ninguém soltou a mão de ninguém.

À Unisinos, ao Programa de Pós-graduação em Educação, aos coordenadores e aos professores do programa: meu muito obrigada. Em tempos sombrios e nefastos, vocês foram pontos de luz na escuridão, brilhando a Ciência e a esperança.

E o meu agradecimento mais especial, ao amor da minha vida, ao Jones, que mesmo na distância se fez presente em cada momento, que me moveu ao sonho de cursar o Doutorado, que sempre acreditou no meu potencial, que me acalentou nos momentos de dúvida e que tem me amado e demonstrado seu amor ao longo não de quatro, mas de quase 27 anos de nós dois juntos.

E obrigada a mim, que sobrevivi à pandemia, ao desemprego, à solidão, aos altos e baixos do transtorno afetivo bipolar, a mim que me permiti ser ajudada, que não hesitei em buscar ajuda, que nunca me achei boa e suficiente para suportar sozinha. Chego ao fim do Doutorado segura por muitas mãos e amparada por muitos abraços.

“— O mundo é *isso*: um montão de *gente*, um *mar* de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras”. – Eduardo Galeano.

Obrigada por brilharem tantas luzes em minha vida.

E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor.

Bell Hooks

– *Ensinando a transgredir*. a educação como prática da liberdade

## RESUMO

Os estudos sobre as políticas de currículo do novo ensino médio têm se intensificado diante da aprovação da lei 13.415/17, em dezembro de 2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que diz respeito à etapa final da educação básica: o ensino médio. A referida lei alterou o currículo do ensino médio. Os termos competências, habilidades, objetos do conhecimento e área do conhecimento passaram a figurar nas discussões que permeiam os atores envolvidos nas mudanças. Discussões acirradas por dois importantes fatores: a investida ao poder da extrema direita no Brasil, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, em 2018, e a chegada inesperada da pandemia da covid-19, em dezembro de 2019. Diante desse cenário, o tema investigado é a reforma do ensino médio a partir da Lei 13.415/17, enquanto política de currículo em uma perspectiva da justiça social. Com esse estudo, o objetivo geral foi o de compreender o novo ensino médio enquanto política de currículo e seus desdobramentos no debate social na perspectiva da justiça social, na rede social Twitter. Trata-se de pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de revisão de literatura, análise documental da legislação brasileira para a educação que se refere ao ensino médio e análise do discurso de postagens na rede social Twitter cujas palavras-chaves se referiam ao novo ensino médio. A análise de dados se deu inspirada na teoria de Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2015). Essa pesquisa foi assentada na perspectiva da justiça social, com o recorte da justiça curricular, que envolve a garantia de direitos como acesso equitativo à educação de qualidade, à permanência e à conclusão exitosa no ensino médio enquanto direito humano atrelado ao direito à Educação (BRASIL, 1988; 1996). A análise dos resultados, a partir dos dados coletados, geraram a tese defendida, a de que o debate gerado na rede social Twitter aponta para o resultado esperado da implementação do novo ensino médio, enquanto política de currículo, de contribuição para a multiplicação das desigualdades, alargamento do fosso já existente entre escolas privadas e públicas, encarcerando a escola pública à oferta de uma educação que gere mão de obra barata, cerceada de direitos e do protagonismo juvenil. Mantendo-se, assim, duas educações, a propedêutica e a dirigida para atender as demandas do mercado.

**Palavras-chave:** Políticas de currículo; Novo Ensino Médio; Twitter; Teoria do Discurso.

## **ABSTRACT**

The studies on the curriculum policies of the new high school have intensified following the approval of law 13,415/17 in December 2017, which modified the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) regarding the final stage of basic education: high school. The aforementioned law altered the high school curriculum. The terms competencies, skills, knowledge objects, and knowledge areas have become part of the discussions that permeate the actors involved in the changes. These discussions have been heated due to two important factors: the rise of the far-right in Brazil, with the election of President Jair Bolsonaro in 2018, and the unexpected arrival of the Covid-19 pandemic in December 2019. Given this scenario, the investigated topic is the reform of high school education based on Law 13,415/17, as a curriculum policy from a social justice perspective. The general objective of this study was to understand the new high school education as a curriculum policy and its implications in the social debate from a social justice perspective, on the social network Twitter. This is a qualitative research, with data collection through literature review, documentary analysis of Brazilian legislation for education related to high school education, and discourse analysis of Twitter posts with keywords related to the new high school education. The data analysis was inspired by the theory of Laclau (2011) and Laclau and Mouffe (2015). This research was based on the perspective of social justice, with a focus on curricular justice, which involves ensuring rights such as equitable access to quality education, staying in school, and successfully completing high school as a human right linked to the right to Education (BRAZIL, 1988; 1996). The analysis of the results, based on the collected data, led to the defended thesis that the debate generated on the social network Twitter points to the expected outcome of the implementation of the new high school, as a curriculum policy, contributing to the multiplication of inequalities, widening the existing gap between private and public schools, imprisoning public schools to offer an education that generates cheap labor, deprived of rights and youth protagonism. Thus, two types of education are maintained, the propaedeutic and the one aimed at meeting market demands.

**Keywords:** Curriculum Policy; New High School; Twitter; Discourse Theory.

## RESUMEN

Los estudios sobre las políticas de currículo de la nueva secundaria se han intensificado delante de la aprobación de la ley 13.415/17, hecha en diciembre de 2017, que ha cambiado a Ley de Directrices y Basis de la Educación Nacional (LDB) en respeto a lo que dice a la etapa final de la educación básica: la secundaria. La referida ley ha alterado el currículo de la secundaria en Brasil. Los términos competencias, habilidades, objetos del conocimiento y área del conocimiento han pasado a figurar en las discusiones que involucran los actores en estos cambios. Discusiones acerradas por dos importantes hechos: la llegada al poder de la extrema derecha en Brasil, con la elección del presidente Jair Bolsonaro, en 2018, y la llegada inesperada de la pandemia del covid-19, en diciembre de 2019. El tema investigado es la reforma de la secundaria a partir de la Ley 13.415/17, mientras política de currículo en una perspectiva de la justicia social. Con esa investigación, el objetivo general ha sido lo de comprender la nueva secundaria como política de currículo y sus desdoblamiento en el debate social en la perspectiva de la justicia social, en la red social Twitter. Sobre la metodología, se trata de un estudio de carácter cualitativo, con coleta de datos por medio de revisión de literatura, análisis documental de la legislación brasileña para la educación que se refiere a la secundaria y análisis del discurso de posts en la red social Twitter cuyas palabras claves se referían a la nueva secundaria. El análisis de datos se ha dado inspirada en la teoría de Laclau (2011) y Laclau y Mouffe (2015). Esa investigación fue asentada en la perspectiva de la justicia social, con el recorte de la justicia curricular, que involucra la garantía de derechos como acceso equitativo a la educación de calidad, a la permanencia y a la conclusión exitosa en la secundaria por cuanto derecho humano ligado al derecho a la Educación (BRASIL, 1988; 1996). El análisis de los resultados generaron la tesis defendida, la de que la nueva secundaria, como política de currículo, contribuye para la multiplicación de las desigualdades, alargando el hueco ya existente entre escuelas privadas y públicas, encarcelando la escuela pública a la oferta de una educación para generación de mano de obra barata, cerceada de derechos y de protagonismo juvenil. Manteniéndose, así, dos educaciones, la propedéutica y la dirigida para atender las demandas de mercado.

**Palabras clave:** Políticas curriculares; Nueva Escuela Secundaria; Twitter; Teoría del Discurso.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>33</b>
2.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	34
2.2 COLETA, PRODUÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS NA REDE SOCIAL TWITTER: OUTROS TEMPOS E OUTROS ESPAÇOS PARA O DEBATE SOCIAL.....	40
<b>3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: PARA QUEM E PARA QUÊ</b> .....	<b>52</b>
3.1 ANOTAÇÕES DE UM RECORTE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO E SUAS METAMORFOSES: FINALIDADES E REFORMAS CURRICULARES.....	56
3.2 A POLÍTICA CURRICULAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 13.415/2017... ..	64
3.3 PARA QUEM É A REFORMA: OS SUJEITOS ESTUDANTES DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	80
<b>4 JUSTIÇA SOCIAL: UMA THREAD COM MUITOS NÓS</b> .....	<b>87</b>
4.1 JUSTIÇA SOCIAL: TECENDO CONCEITOS PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	91
4.2 JOGANDO LUZES SOBRE OS PONTOS NODAIS DISCURSIVOS.....	93
4.2.1 Sujeitos do debate social.....	95
4.2.2 Conjuntura.....	101
4.2.3 Estrutura.....	114
4.2.4 Currículo.....	124
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU DA CONTINUIDADE DA THREAD)</b> .....	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escrita de uma tese não é, em si, só a escrita de uma tese. O labor da pesquisa que resulta na tese é, também, um trabalho artesanal que só se sustenta porque há pessoas por trás desse labor. Há esforço físico e mental, há sonhos e crenças que podem, ao longo do processo, se fortalecerem ou serem abandonados. E quando me refiro às pessoas é assim mesmo, no plural. Embora a primeira pessoa que ditará essas páginas seja uma, a pesquisa é coletiva, os sonhos são coletivos e cada ideia, ruptura de paradigmas e reestruturações de metodologias são coletivas.

Abro essa tese dizendo isso, pois ela é fruto de um percurso que é um desdobramento de discussões e problematizações surgidas das pesquisas de muitas mãos dos sujeitos que fazem parte do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (PPGEE), sob a coordenação da professora Dra. Rosangela Fritsch, orientadora da investigação que originou esta tese. O referido grupo de pesquisa está inserido Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – e vinculado à linha de pesquisa 1: Educação, História e Políticas.

O tema a que se refere essa tese é a reforma do ensino médio a partir da Lei 13.415/17, enquanto política de currículo, e os aspectos emergentes no debate social, na perspectiva da justiça social, com recorte para a justiça curricular. O tema se justifica diante dos diversos movimentos que a Educação<sup>1</sup> tem sofrido no Brasil, por meio de reformas e alterações na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) que muda não só a organização curricular do ensino médio, mas que impacta toda uma geração de adolescentes e jovens quanto às suas expectativas e perspectivas de futuro.

A Educação no Brasil sempre foi alvo de inúmeras críticas, tanto por parte dos governantes quanto da sociedade em geral. São comuns os ataques aos professores, os discursos recorrentes quanto à ineficiência dos processos de ensino e aprendizagem, os destaques na mídia quanto aos baixos indicadores alcançados pelos estudantes brasileiros nos exames de larga escala, sejam eles nacionais ou internacionais, além do histórico de acusações sobre o viés ideológico marxista e de

---

<sup>1</sup> A palavra Educação aqui e em vários momentos desse trabalho é utilizada com letra maiúscula sempre que se referir ao sistema educacional, à educação escolarizada, à educação institucionalizada em diferenciação à educação no sentido de boas maneiras, àquela educação dada pela família ou comunidade.

doutrinação que teria invadido as salas de aula, principalmente nas escolas públicas, como evidenciam Bernardi e Fazenda Júnior (2018) ao comentarem que os movimentos contra a escola evidenciam “a preocupação com temáticas que problematizam as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas.” (BERNARDI; FAZENDA JÚNIOR, 2018, p. 1037).

O acirramento das tensões no campo político-partidário em nosso país tem feito emergir na sociedade uma maior desconfiança sobre o papel da escola e das universidades na formação do que se convencionou chamar de “cidadão de bem”, conforme difundido e defendido pelo projeto Escola sem Partido – ESP<sup>2</sup>. “O constante ataque a professores verificado nas redes sociais, na mídia e nas declarações de parlamentares e apoiadores do ESP também indica um dado que não pode ser subestimado.” (CASTILHO, 2019, p. 3). Um dos dados a que Castilho (2019) se refere é o lugar do professor e, conseqüentemente, da escola, em ser o agente culpabilizado por todas as mazelas morais, de valores e hábitos das crianças e jovens brasileiros atualmente.

No contexto de um país continental, com grandes abismos econômicos e sociais (LEVIN, 1985), olhar para a Educação como um setor homogêneo ultrapassa os limites da ingenuidade para tornar-se em retrato da perversidade. Grupos de interesses diversos têm olhado para a Educação como um nicho passível de exploração de mercado (CAETANO, 2020). Outros, como espaço propício para a divulgação de ideias e modos de pensar que garantam a manutenção das classes mais fáceis de serem exploradas. Esses grupos têm exercido *lobby* junto aos governantes e conseguido aprovar ou rejeitar importantes projetos na área da Educação (PERONI; CAETANO; ARELANO, 2019).

Em um recorte das últimas décadas, desde os anos 1990, tem havido esforços no sentido da ampliação do acesso à Educação enquanto direito garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Com a Lei 10.172 de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE – para os anos de 2001 a 2011, a matrícula de crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos de idade no ensino regular, tanto da rede pública quanto privada, passou a ser obrigatória em todo o território nacional

---

<sup>2</sup> O Movimento Escola sem Partido (ESP), de acordo com seu fundador, o advogado Miguel Nagib, busca garantir que as escolas sejam libertas da contaminação político-ideológica que, segundo o movimento, se concretiza na atuação militante de professores e dirigentes de instituições educativas. Após o Superior Tribunal Federal – STF – considerar inconstitucional um projeto de lei inspirado no ESP em Alagoas, em agosto de 2020, Nagib deixou a direção do movimento, mas os ideais continuam expostos no site oficial <https://www.escolasempartido.org/>.

(BRASIL, 2001). Nessa faixa etária, há a presunção de que os estudantes tenham garantida a oferta e matrícula no ensino fundamental de 9 anos. Essa alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996) ampliou o acesso ao ensino fundamental e pretendia atender a uma das metas do Plano Nacional de Educação com vigência entre 2001 e 2011 (BRASIL, 2001). A universalização do acesso ao ensino fundamental, assim, movimentou as discussões em torno do alargamento do direito à Educação em todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Até então, a etapa do ensino médio era considerada como uma oportunidade que cada estudante buscaria para si na compreensão de que poderia alçar melhores postos de trabalho e, conseqüentemente, melhores salários e condições de vida. Essa realidade tensionava mudar com a aprovação da Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009 (EC 59/2009). Aprovada pelas mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, a EC 59/2009 ampliou a obrigatoriedade da matrícula na educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Essa mudança deveria ser garantida gradualmente pela injeção de fundos para melhoria de estruturas físicas das escolas e de formação de professores para implementação no ano de 2016.

A universalização do atendimento escolar da população de 15 a 17 anos, que compreende a etapa do ensino médio, diz respeito, também, à meta 3 do PNE (BRASIL, 2014) com vigência de 2014 a 2024. Com o intuito de alcançar a meta, muitas discussões têm sido levantadas em torno do ensino médio, tanto sobre sua ampliação de acesso quanto sobre a qualidade do ensino ofertado. Considerado como o grande gargalo da educação brasileira, com cada vez menos números de matrículas e aumento das taxas de evasão escolar, o ensino médio tem se configurado em um grande desafio no âmbito das políticas públicas, conforme os indicadores disponibilizados no relatório *Education At Glance*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – de 2022.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> *Education At Glance* (OCDE) é um documento de publicação anual, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 1997, que conta com o trabalho de coleta, tratamento e envio de informações sobre o sistema educacional por parte dos países participantes (membros e parceiros). O Brasil participa do *Education at a Glance* (EaG) desde sua primeira edição. O texto na íntegra pode ser encontrado nas versões em inglês e alemão, disponíveis até o momento. Disponível em <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em 10 dez 2022.

Se de um lado temos uma lei que garante o amplo acesso a essa etapa de ensino, do outro temos inúmeros fatores que impossibilitam sua conclusão por jovens em todo o país. Entre esses fatores, convém mencionar a distorção idade-série (VITELLI; FRITSCH *in* FRITSCH, 2015), a necessidade de trabalhar para o auto sustento e da família, o agravamento da violência urbana, a precariedade de estruturas física e de pessoal nas escolas, a dissociabilidade do currículo e o mundo do trabalho, o cansaço e esgotamento gerados na conciliação de estudo, estágio ou trabalho, os problemas pessoais e familiares (HOMEM *et al*, 2019).

Sob a égide de oportunizar aos jovens um ensino médio alinhado às suas expectativas e necessidades, o Governo Federal, na figura do então presidente Michel Temer, sancionou a Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDBN de 1996 quanto ao ensino médio. Dessa forma, a também chamada Reforma do Ensino Médio, ou o Novo Ensino Médio, passou a ser uma realidade no Brasil com data de implementação entre os anos de 2021 e 2022. Mesmo que aprovada sob fortes argumentos desfavoráveis, inclusive com o encadeamento das ocupações das escolas públicas por estudantes contrários à reforma em todo o país, os planos para sua efetivação não foram alterados. (MORAIS; SORDI; FÁVERO, 2019).

Já em dezembro de 2017, foi homologada a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC – do ensino médio, que atua como documento norteador para a elaboração dos referenciais curriculares estaduais e das demais redes de ensino. Com aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – em dezembro de 2018, a BNCC do ensino médio tornou-se, efetivamente, o marco legal a ser seguido para a construção do currículo do novo ensino médio.

Segundo o Censo Escolar de 2021 (INEP, 2021), há 7,7 milhões de estudantes matriculados no ensino médio, sendo que 22,2% estudam na modalidade em tempo integral. Na rede pública estadual está alocado o maior número de matrículas: 84,5%. Somente 12% de jovens frequentam a rede privada e 3% a rede federal. Só nesse recorte, já é possível antever as desigualdades de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade. Já os dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022) apontaram uma redução de 347 mil matrículas no ensino médio, em relação ao ano anterior, ou seja, uma queda de 5,3%. Segundo relatório do Inep (MEC/INEP, 2022), a partir dos dados do Saeb e do Ideb de 2021, um dos principais motivos para essa redução, apesar de uma taxa alta de aprovação em 2020 (94,4%), foi a pandemia da covid-19 (MEC, 2022). Outro dado importante a

considerar é o apresentado pelo Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE, de 2022, que demonstra que uma média de 74% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentavam o ensino médio ou haviam concluído a educação básica até 2021, número distante da meta de 85%, que deve ser alcançada até 2024 (BRASIL, 2014). Esse é um contexto que necessita ser constantemente retomado nas pesquisas em Educação vindouras, pois seu impacto gerará resultados ainda por muitos anos em nossa realidade educacional. Alguns desses impactos foram apresentados como resultado do estudo de Barbosa, Anjos e Azoni (2022), o qual alerta para

os estudantes em situação de vulnerabilidade social, com pior repercussão em meninas em situação de risco para gestação precoce e sobrecarga de trabalho doméstico, assim como prejuízos acadêmicos em virtude da ausência da alimentação no contexto escolar daqueles que dependem da escola para sobrevivência. (BARBOSA; ANJOS; AZONI, 2022, p. 1).

Desde o início dos debates a respeito da reforma do ensino médio e a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), evidencia-se a necessidade de estudos aprofundados sobre a implementação do novo ensino médio, seus desdobramentos nas vidas dos estudantes e possíveis propostas para amenizar desigualdades no acesso à educação de qualidade já eram premente. Porém, com o contexto imposto pela descoberta do SARS-CoV-2 (ou Covid-19) desde dezembro de 2019, as organizações sociais como as conhecíamos precisaram ser bruscamente repensadas. Com a pandemia declarada em 11 de março de 2020 pelo então diretor geral da Organização Mundial da Saúde – OMS, Tedros Adhanom, e a necessidade de isolamento social, a Educação se viu em momentânea e prolongada suspensão (CALIL, 2021).

Com as escolas e demais instituições educacionais de portas fechadas desde 17 de março de 2020 até meados de setembro do mesmo ano, no Brasil, milhões de estudantes e profissionais da Educação foram forçados a reconfigurar suas práticas. Diante da necessidade da mediação de tecnologias digitais como a melhor forma de manter o andamento do calendário escolar, a desigualdade econômico-social no Brasil foi aprofundada, evidenciada e exposta com força. Sem poder sair às ruas, as redes sociais se tornaram o principal veículo para manifestações e resistência, como a campanha pelo adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2020, organizada pela União Nacional dos Estudantes

(UNE) e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) após a declaração do ministro da Educação, Abraham Weintraub, de que as datas de inscrição e das provas do Enem seriam mantidas, mesmo com argumentos contrários, como a falta das aulas virtuais pelos estudantes terceiranistas que não tinham acesso à internet e, portanto, não conseguiriam se preparar em pé de igualdade com os demais candidatos. Com ato virtual em 15 de maio de 2020, diversas foram as formas de manifestação: debates e mobilização de apoio de artistas, políticos, entidades, professores, especialistas e estudantes tanto de escolas públicas quanto privadas por meio das redes sociais. A *hashtag* #adiaenem chegou ao *trending topics*<sup>4</sup> (*assuntos do momento*) do Twitter<sup>5</sup>, ou seja, foi disseminada por milhares de usuários da rede social na data do movimento.<sup>6</sup>

A preocupação com as desigualdades e injustiças sociais no que concernem à Educação no Brasil tem gerado debates sociais sobre o ensino médio também pela sociedade na sociedade em geral. Perceber que diversos jovens não tinham condições de estudar e se preparar para o exame que abre a porta para a possibilidade do ingresso em uma universidade estendeu a pauta sobre a reforma do ensino médio. Naquele momento de tantas incertezas quanto à pandemia, fim do isolamento social, transposição do presencial para o virtual e futuro econômico da sociedade brasileira, permaneceram num limbo uma média de 25,3% de estudantes cujas famílias não tinham acesso à rede mundial de computadores, segundo o Censo do IBGE divulgado em 29 de abril de 2020<sup>7</sup>. Mesmo entre aqueles com acesso à internet, não havia garantia das aulas, de material preparatório, pois

---

<sup>4</sup> *Trending topics*, reconhecido no Twitter como TT, é um ranking que lista os assuntos mais comentados durante um determinado período de tempo. Essa lista é produzida levando em consideração disseminação de hashtag ou palavra relacionada por diferentes usuários e variáveis calculadas por algoritmos do próprio Twitter.

<sup>5</sup> O Twitter é uma rede social e um serviço de micro blog para comunicação em tempo real utilizado por milhões de pessoas, empresas e outras instituições. Pode-se compartilhar post com imagens e vídeos. Seu limite de caracteres é de 280, podendo se desenvolver por meio de continuidade, chamadas fios (threads). Atualmente é de propriedade de Elon Musk.

<sup>6</sup> G1. UNE e Ubes pedem adiamento do Enem 2020 na justiça. **E1 Educação**. 12/ 05/ 2020. disponível em <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/05/12/une-e-ubes-pedem-adiamento-do-enem-2020-na-justica.ghtml> acesso 13 jun 2020.

<sup>7</sup> SILVEIRA, Daniel, G1. Em 2018, quase 46 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet, aponta IBGE. **G1 Economia**. 29/ 05/ 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/04/29/em-2018-quase-46-milhoes-de-brasileiros-ainda-nao-tinham-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml> Acesso em 03 set 2020.

dependiam, ainda, da organização das escolas e adequação dos professores a esse novo contexto de ensino. Além disso, pesaram as já frágeis comunidades indígenas e quilombolas, entre outras, que cotidianamente permanecem desassistidas pelo Estado.

Em uma entrevista concedida ao canal de televisão CNN Brasil, em 15 de maio de 2020, data da mobilização para o adiamento do Enem, o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, declarou que o Enem “Não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”<sup>8</sup>. O Enem é o exame de larga escala que afere os conhecimentos aprendidos durante o ensino médio, sem distinção entre classes sociais, estudantes de escolas públicas e privadas, moradores da zona rural e urbana, estudantes que podem se dedicar integralmente aos estudos e aqueles que também trabalham, alunos do diurno e do noturno<sup>9</sup>. Então, sim, é possível afirmar que o Enem não é para atender injustiças sociais, porém o que implicou na mobilização pela ampliação do prazo para as provas do Enem foi o fato de que a pandemia e a necessidade das aulas remotas desvelaram as injustiças sociais a que os atores do ensino médio têm sido historicamente submetidos. Dessa forma, no contexto que emergente, precisamos nos questionar se há equidade no ensino médio para instrumentalizar a partir das mesmas oportunidades todos os jovens do Brasil. Se o exame é igual para todos, o Estado deveria garantir as mesmas oportunidades de educação e preparo para todos, sendo esse um de seus deveres segundo o art. 206 da Constituição Federal – CF, de 1988.

Dessa forma, propus-me lançar sobre o novo ensino médio enquanto política de currículo um olhar prismático, com luzes que se interseccionam. A essas luzes encontrei eco nos pontos nodais discutidos pela Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe (2015), metodologia abordada em momento oportuno nesse trabalho. Assim sendo, a pesquisa que gerou a presente tese tem como objeto de estudo a política de currículo do novo ensino médio pela Lei 13.415/2017 e seu tema é a reforma do

---

<sup>8</sup> Declaração do Ministro da Educação Abraham Weintraub durante entrevista ao vivo, concedida à CNN Brasil, no dia 15 de março de 2020. Disponível integralmente em [https://www.youtube.com/watch?v=XybB1Y0\\_0M4](https://www.youtube.com/watch?v=XybB1Y0_0M4) Acesso em 17 de maio de 2020.

<sup>9</sup> Informação disponível no site do Ministério da Educação – MEC – sem data divulgada. Leia-se na íntegra: “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.” Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> Acesso em 20 set 2020.

ensino médio a partir da Lei 13.415/17, enquanto política de currículo em uma perspectiva da justiça social. Sendo esse o tema, atentei-me ao recorte do debate social gerado nas redes sociais, em específico a rede social Twitter.

A investigação buscou responder à seguinte pergunta, tomada aqui como o problema da pesquisa:

**Que debate social emergiu nas *threads*<sup>10</sup> do Twitter sobre o novo ensino médio no Brasil enquanto política de currículo na perspectiva da justiça social?**

No desenvolvimento do problema, também surgiram outros questionamentos que minha pesquisa se propôs a responder:

- a) Como se desenha o novo ensino médio enquanto política de currículo?
- b) Quem são os atores sociais envolvidos no novo ensino médio?
- c) Quais as possibilidades e os limites do novo ensino médio enquanto política de currículo na perspectiva da justiça curricular, a partir do debate social?

A partir dessas perguntas, os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

**Objetivo geral: Compreender o debate social sobre o novo ensino médio que emergiu nas *threads* do Twitter enquanto política de currículo e seus desdobramentos na perspectiva da justiça social.**

Como objetivos específicos, cito:

- a) Caracterizar os dispositivos legais referentes ao novo ensino médio no Brasil;
- b) Conhecer os atores envolvidos no debate sobre o novo ensino médio na rede social Twitter;
- c) Analisar possibilidades e limites do novo ensino médio enquanto política de currículo na perspectiva da justiça, no recorte da justiça curricular.

---

<sup>10</sup> Embora no original em inglês, o vocábulo *threads* seja de gênero masculino, nessa tese optei por tratá-lo como feminino, pois assim os usuários do Twitter o consideram quando inserido no discurso em língua portuguesa. Considero, assim, como um estrangeirismo, passível de adaptações ao nosso idioma.

A análise dos resultados, a partir dos dados coletados, geraram a tese defendida, a de que o debate gerado na rede social Twitter aponta para o resultado esperado da implementação do novo ensino médio, enquanto política de currículo, de contribuição para a multiplicação das desigualdades, alargamento do fosso já existente entre escolas privadas e públicas, encarcerando a escola pública à oferta de uma educação que gere mão de obra barata, cerceada de direitos e do protagonismo juvenil. Mantendo-se, assim, duas educações, a propedêutica e a dirigida para atender as demandas do mercado.

Para essa pesquisa, a base foi assentada na perspectiva da justiça curricular, que envolve a garantia de direitos como acesso equitativo à educação de qualidade, à permanência e à conclusão exitosa no ensino médio enquanto direito humano atrelado ao direito à Educação (BRASIL, 1988; 1996).

O marco teórico-conceitual se desdobra a partir dos escritos sobre as políticas educacionais e de currículo (LOPES; MACEDO, 2006; 2011; BALL, 2013), os que discutem a justiça curricular e escola justa, como Arroyo (2013), Santomé (2013), Sacristán (2001), Dubet (2020) e Charlot (2020) e a educação libertadora em Freire (1996; 2015; 2022), Freire e Faudez (2017), e Hooks (2017). Para o aprimoramento do tratamento e análise dos dados, os escritos de Laclau e Mouffe (2005; 2015) foram primordiais.

Quanto à relevância dessa pesquisa, além dos aspectos já abordados, desdubro minha investida em relevância pessoal, social e acadêmico-profissional de forma integral, pois dizem respeito ao mesmo sujeito pesquisador.

Elaborar uma reflexão sobre a narrativa de nossas experiências é, em si, um exercício que desacomoda, desde que estejamos inteiros em nosso dizer. Para mim, é particularmente oneroso olhar para o mundo a partir de minha existência e não da de outrem. Porém, nas intersecções entre minha história e a da educação, as que me levaram a seguir na carreira docente e, por consequência, na pesquisa em Educação, o dizer-me torna-se mais fluido.

Creio ser importante mencionar que não há a Ane professora nem a pesquisadora sem a Ane aluna, sem aquela que ocupou os bancos escolares na educação básica e que tem nas lembranças profundas marcas positivas. Mas em que as negativas tiveram, talvez ainda tenham, repercussão, sobre as quais constituí e constituo minha subjetividade.

Sempre estudei em escola pública, em sua maioria da rede estadual de ensino. Meus pais não eram da classe menos favorecida, trabalhadores e não tinham condições financeiras de custear nossos estudos, meu e de meus 3 irmãos, na rede privada de ensino. Minha mãe era costureira e meu pai cobrador de ônibus, ambos não tiveram, à época, oportunidade de concluir a educação básica. Os estudos não eram, em minha família, uma obrigação, um objetivo máximo a ser perseguido. Se pudéssemos, e quiséssemos estudar, teríamos apoio, porém não havia um discurso de incentivo incondicional para estudarmos. Consideremos que, naquela época, pela década de 1980, havia outras maneiras de as pessoas terem uma vida mais confortável, pois as empresas prezavam mais pelo “saber fazer” do que pelos títulos e certificados. Era possível alguém alcançar prestígio social e econômico conciliando anos de dedicação à mesma instituição e gestão do conhecimento.

Porém, em minha trajetória, muitos foram os motivos que me levaram a continuar estudando, apesar de uma experiência conturbada na educação básica. Desde a primeira série até a conclusão do ensino médio, passei por nove escolas diferentes, na tentativa de me sentir aceita, acolhida, enxergada. Quando afirmo que não há como refletir sobre minha prática profissional e minha relação com a pesquisa em Educação sem antes demarcar o lugar de onde falo, de onde pesquiso, é porque à Educação está imbricada uma série de vivências que me conduziram às escolhas que fiz e que continuo fazendo. Olhar com distanciamento para aquela menina que não encontrou ecos de suas angústias enquanto ser humano, que em muitos momentos não foi ouvida, sequer perguntada, sobre as dificuldades que apresentava nas relações com os colegas, nas práticas educativas em que se sentia exposta, como a educação física e apresentações de trabalhos, nas lágrimas que muitas vezes chorou ao receber cartas anônimas com ofensas dos colegas, exige esforço que tenho feito desde que me decidi por seguir na profissão docente.

Não só os primeiros anos na educação básica foram dolorosos. O chegar ao ensino médio e ver-me diante de outro contexto, mais agressivo no tocante às exigências, quase me levou a desistir de estudar. Após três reprovações consecutivas no primeiro ano dessa etapa, sempre na área das exatas, decidi por ingressar na Educação de Jovens e Adultos – EJA – e, assim, consegui concluir a educação básica e, em seguida, cursar a Licenciatura em Letras.

Com a passagem por nove escolas diferentes na mesma cidade e três reprovações na bagagem, entrei na faculdade com a expectativa de que havia encontrado meu lugar. As lacunas existentes foram sanadas com muito estudo, dividindo meu tempo entre o trabalho durante o dia, no comércio varejista, e a graduação à noite. Em julho de 2004, formei-me com pouca experiência em sala de aula, somente a oferecida pelos estágios obrigatórios, contudo com muitas expectativas quanto à futura carreira docente.

No mesmo ano, tive a oportunidade de ser chamada em uma escola municipal pelo edital de contrato emergencial de professores. Foi minha primeira experiência em uma escola, encantamento sem igual ao trabalhar com 3 turmas de língua portuguesa, quinta e sexta séries. Após essa incursão, tenho vivenciado inúmeras e diferentes realidades educacionais, experienciado momentos de alegria e também, em menor número, de profunda frustração no espaço escolar. Uma das instituições que mais me marcaram como profissional foi uma escola administrada por uma cooperativa de professores. Lá, os profissionais, muitas vezes, tiravam do próprio salário para adquirir material para a escola e levavam alunos para suas casas para garantir-lhes o que comer. Professores que dividiam, literalmente, o pão com os alunos, em sua maioria crianças em situação de vulnerabilidade, desamparo familiar e do Estado.

Quanto a essa realidade, que pude presenciar em algumas instituições pelas quais passei, é possível observar uma função que a escola assume, a do assistencialismo. Na falta dessa, os professores acabam por tomar para si a responsabilidade. O que parece ser comum entre os educadores que acabam usando seus recursos próprios para viabilizarem o trabalho e alentarem as privações de seus alunos é um acurado senso de humanização. É como se fosse impossível estar diante de outros seres humanos em dificuldades e não buscar soluções, mesmo que apenas para sanar o imediato. Assim, como não dar conta das aulas por falta de material lhes leve, quase que sempre, em busca de alternativas, mesmo que improvisadas. Sobre esse fato, talvez possamos resgatar de Freire (2015) a visão dialética sobre a historicidade, sobre o nosso fazer na história. Retomo algumas palavras-chave dessa dialética: utopia, liberdade e esperança. Dessa forma, segundo Freire (2015), o processo da humanização, vocação dos sujeitos, passaria, inevitavelmente, pela “ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica [...] que nos estão condenando à desumanização.”

(FREIRE, 2015, p. 137). Ações como as dos professores com quem convivi circunscrevem-se no sonho necessário para o fazer docente, o de que a história precisa ser feita por nós, não é um “dado” dado, como aponta Freire (2015).

Outra hipótese a que chego diante de atitudes de docentes frente à escassez de recursos e das necessidades de seus alunos, atitudes de empatia com o sofrimento alheio, é o de perceberem-se iguais àqueles. Enquanto ética em Lévinas (2008), a alteridade aponta para o outro, para sua percepção sem máscaras. Na relação entre professores e alunos, não só em escolas em que a precariedade desponta, mas nessas em evidência quase palpável, o outro a ser encarado é o aluno, a quem o professor sensivelmente atinge com sua prática. Em diálogo com Lévinas (2008), Freire (1996) fala da vocação, a devoção com que docentes cumprem seu dever, a amorosidade com que atuam nas escolas, como formadores e não meramente treinadores, transferidores de saberes (FREIRE, 1996).

Originando minha prática na escola pública e na cooperativa de professores, na rede privada iniciei como professora na Educação de Jovens e Adultos – EJA, atuando nessa modalidade por seis anos. Durante o percurso na EJA, tive o grande privilégio de ser professora de meus pais. Vendo meu entusiasmo junto aos meus estudantes na EJA, minha mãe manifestou a vontade de concluir seus estudos formais. Foram os dois para a escola, após 40 anos sem estudar. Além deles, pude acompanhar inúmeros alunos que puderam ascender em carreiras que consideravam inacessíveis. Vi mulheres se empoderarem e se libertarem de relações abusivas, filhos conseguirem independência financeira a ponto de ajudarem a seus pais. Também testemunhei como a drogadição atua sobre os jovens e como a violência doméstica precisa ser combatida, ao ter alunas retiradas pelos cabelos, literalmente, das aulas por seus companheiros e não mais voltarem.

Esse tempo inicial em minha carreira foi determinante em minha formação docente. As experiências mais bonitas e também as mais duras se fizeram reais. Na mesma escola em que iniciei minha atuação na EJA, também experienciei o trabalho nos cursos técnicos, estando mais junto de alunos em busca da formação profissional, que tinham objetivos mais claros e mais urgentes.

Foi nesse tempo que percebi que a graduação seria insuficiente para dar conta de tantas demandas muito mais voltadas à formação humana do que propriamente de conteúdos, embora essenciais para o desenvolvimento do

conhecimento e ascendência ao mercado de trabalho. No espaço desses 6 anos, cursei minha primeira especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa, a fim de melhorar meu trabalho junto, principalmente, aos cursos técnicos e, logo após, a especialização em Educação Especial e Inclusiva, área que me inquietava diante da demanda que surgia na escola e a falta de conhecimento de como realizar um trabalho significativo com os alunos que para nós chegavam.

Nesse interim, passei a atuar no ensino regular da rede privada de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, com as aulas de espanhol, o que me oportunizou subsidiar financeiramente meus estudos no mestrado. Olhar para esse percurso e me questionar quanto à relação que tenho com a pesquisa é me jogar em um oceano muito profundo. São inúmeros os motivos, inquietações, razões pessoais e profissionais que me fizeram ir além. Dentre elas, no entanto, está a que me mantém na Educação e que me fez persistir em continuar estudando: a formação do ser humano como pessoa humana, as oportunidades que as pessoas podem ter se inseridas em contextos educativos, por mais precários que sejam.

Embora sempre tenha ouvido sobre Paulo Freire e sua pedagogia do oprimido, inclusive, mas de maneira muito rasa, na graduação, estudá-lo surgiu como resposta às indagações que sempre tive sobre o papel da educação em nossa sociedade. Como me propus a analisar possibilidades e a importância da educação humanizadora no mestrado, aportar em Freire foi consequência da pesquisa sobre esse tema.

Durante os dois anos em que me dediquei ao mestrado, tive contato com diversos autores e teorias. O que busquei, além de uma base teórica consistente com minha proposta, foi encontrar um aporte teórico que defendesse a educação como eu a concebía pela prática. Por ter dirigido minha pesquisa para a gestão escolar, por aderência ao tema de investigação da linha de pesquisa que cursava, pude entrar em contato com inúmeros documentos que norteiam a Educação em nosso país. Conforme bebia em Freire (1996; 2015) e na educação libertadora, Dubet (2008) e a escola justa, assim como Gadotti (2010) e a escola cidadã, fui contrapondo e buscando um diálogo entre legislação, normativas, metas, diretrizes internacionais, orientações do Banco Mundial – BM – e a abordagem humanista que tanto tenho defendido ao longo de minha atuação docente.

Não foram raros os momentos em que não vi saída para a educação a não ser a de entrar no carrossel comandado pelo sistema econômico. Olhar somente

para documentos, tão distantes do chão da escola, da realidade das famílias, dos professores, das condições da educação em nosso país, me colocaram em uma profunda crise existencial. Imersa nos estudos, após levantamentos em base de periódicos e trabalhos acadêmicos, perguntei-me deveras vezes se valia a pena tanto empenho de tantas gentes pelo Brasil, se havia recompensa de algum tipo em nadar contra a maré, em continuar acreditando no que é possível se fazer em educação, na educação e pela educação.

Mais uma vez, por meio da pesquisa e leitura de vários trabalhos sobre Freire, e lendo atentamente obras como *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2015), *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) e *Por uma Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), vi-me diante de um dos caros princípios freirianos: o da esperança. Se creio, verdadeiramente e epistemologicamente, que *ser mais* é vocação ontológica de todo ser humano, é necessário persistir na utopia. Não uma utopia desligada da realidade, mas calcada nas possibilidades, na viabilidade que temos de contribuir, seja pela pesquisa ou por nossa atuação nas escolas, para que outras pessoas tenham oportunidades, vislumbrem futuros, enxerguem-se, reflitam sobre o seu estar no mundo, sobre a sociedade em que vivem e na responsabilidade que cada um tem sobre as ações, as mudanças que querem no mundo.

O olhar que tenho lançado sobre a educação e suas múltiplas práticas, antes a partir de inquietações pessoais e por minha experiência de vida, hoje se fundamentam na plena convicção de que a escola é, ainda, um lugar privilegiado. Não como muitos podem pensar, de privilégios sociais ou *status*, mas por ser ainda um lugar que concentra muitas pessoas, muitas horas por dia, em relações que podem ter diferentes sentidos. É a escola, ainda, que garante o acesso a inúmeros direitos, à saúde, à alimentação, ao abrigo. É na escola que jovens podem encontrar espaço para se manifestarem, que têm a chance de desenvolver o senso crítico em experiências as mais diversas.

Assim, durante o mestrado aprofundei meus estudos em quantos autores me foi possível a fim de apresentar propostas coerentes tanto com o que temos de legislação e demandas da Educação, enquanto sistema, quanto com a vocação humanizadora da educação, no chão da escola, em sua realidade mais visceral, já para o doutorado a base em que me assento para edificar novas concepções retoma Freire, na educação libertadora, na pedagogia da esperança e da amorosidade, na rigorosidade acadêmica exigida por Freire (1996) de todo educador, bem como do

compromisso com o Outro. Após quase 10 anos de atuação junto ao ensino médio e diante das mudanças propostas pela Lei 13.415 de 2017, o interesse pelo tema e por compreender as rupturas, as resistências, as possibilidades e os limites dessas transformações, bem como o contexto histórico, político e econômico que levou à aprovação dessa reforma de tão grande impacto na vida de tantos adolescentes e jovens em nosso país, lançou-me à pesquisa do tema dessa tese.

Minha atuação docente, nos últimos anos, tem se concentrado mais nessa etapa da educação básica, inclusive com minha aproximação com a pesquisa na escola pública, por meio do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar, da Unisinos. Por isso, as perguntas norteadoras dessa investigação, bem como seus objetivos, foram se elaborando e reelaborando ao longo do percurso investigativo.

Muitas críticas têm sido feitas ao novo ensino médio e à Base Nacional Comum Curricular – a BNCC – dessa etapa, principalmente à organização em itinerários formativos, educação em tempo integral, formação geral básica e a formação técnica (MACEDO, 2016 e 2017; COSTA, 2018; GIROTTO, 2019). Além disso, o conceito de competência da BNCC tem aproximado os objetivos de aprendizagem (denominados habilidades) do desenvolvimento de uma educação instrumental, cuja função se situe ou como propedêutica ou como técnica para a reprodução de modos de fazer e perseguição de um modelo de vida que vise ao consumo desenfreado e à competição entre os seres humanos.

Nessa perspectiva, a BNCC e o novo ensino médio vão de encontro ao que seria uma educação justa social e curricularmente, que visa à formação integral, cidadã e de profunda transformação do ser humano para reconhecer-se ser de direitos, com potencialidades para o *ser mais*, para a vida plena de sentido, consciente de sua atuação nesse coletivo e de sua reponsabilidade pelo mundo e pelo outro. (SILVA, 2017; PEREIRA, 2017; FERREIRA, 2017; SANTOS, 2017; PINHEIRO JÚNIOR, 2017; COSTA, 2018).

Os documentos sancionados pelo governo pós o golpe de 2016 (RAMOS; FRIGOTTO, 2016), que levou ao *impeachment* da então presidenta Dilma Rouseff, para a aprovação da reforma do ensino médio seguem uma lógica internacionalista da própria Unesco, Banco Mundial e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE, tanto pelo monitoramento via Programa

Internacional de Avaliação dos Estudantes – Pisa<sup>11</sup> – quanto pelos relatórios com indicadores específicos sobre vários pontos, como índice de mulheres na educação e mercado de trabalho e da situação dos docentes (RAMOS; FRIGOTTO, 2016). Os indicadores em si não são um problema quando utilizados para mapear desigualdades e lacunas para o pleno alcance da educação de qualidade social, entendida como “prática social e ato político” (SILVA, 2009, p. 2016). Na esteira tanto da prática social quanto de um ato político, estão a educação para a cidadania, para os direitos humanos e para a diminuição das desigualdades sociais (SILVA, 2009; FRANCO, 2017). O que precisa ser revisitado e questionado é o próprio conceito de educação de qualidade e seus desdobramentos na vida cotidiana de milhares de jovens que acessam as escolas em nosso país, além das ideias de formação para a cidadania e empreendedorismo que compõem a base discursiva da justificativa do novo ensino médio no Brasil e sobre a qual a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) contribue para sua compreensão.

Não há como negar não só a influência, mas o poder dos organismos internacionais quanto à elaboração de metas e planejamentos estratégicos na educação nacional. Sobre isso, tenho estudado documentos como a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015), que constitui metas para a educação até 2030. Essas metas foram estabelecidas para dar conta do quarto dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, específico sobre a educação. Além disso, a OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – sustenta o projeto *Future of Education and Skills 2030*, que, segundo a organização

visa ajudar os países a encontrar respostas para o conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para que os alunos de hoje prosperem e modelem seu mundo, bem como os sistemas instrucionais podem efetivamente desenvolvê-los. (OECD, 2023)

Para isso, a Organização conta com projeções que vão desde os aspectos econômicos aos de elaboração de currículo. Embora o Brasil ainda aguarde deferimento de seu pedido para ser um país-membro da OCDE, a influência de seus acordos, metas e diretrizes tem sido agigantada nos últimos anos, desde a maior participação do país em 2007. As relações desses organismos com a aprovação da reforma do ensino médio no Brasil contribuem para sustentar os interesses

---

<sup>11</sup> Do original em inglês: *Programme dor International Student Assesment*.

internacionais com uma educação cuja lógica do mercado predomine. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; HERNANDES, 2020).

Pensar o direito público subjetivo do acesso à educação requer não ignorar os conceitos e intenções de uma proposta calcada em uma cosmovisão eurocêntrica, estilizada pelo mercado do consumo, da competição, da hierarquização de raças e manutenção da visão de mundo até então dominante (SÜSSEKIND, 2019). Nessa lógica, olhar para o ensino médio e a implantação de seu novo currículo por itinerários, tendência forçada que vem de outros países, considerados modelos pelas posições no ranking do Pisa, forçam ao estudo da política de currículo do novo ensino médio, observado pela perspectiva da justiça social.

Ao mesmo tempo que levanto críticas ao modelo em implementação desde 2022, não deixo de lado o viés humanitário, digamos, das organizações internacionais, como a Unesco, na tentativa de melhorar a qualidade de vida das pessoas, principalmente por meio de projetos e políticas que buscam fomento para programas de educação (UNESCO, 2016). Diante de um Estado cada vez mais alijado das necessidades de seu povo, que se afasta da prática do Estado de Bem-Estar Social, pensar que de alguma maneira saúde e alimentação chegam às crianças mais necessitadas já é um ganho quando falamos de um país em que os índices de pobreza são alarmantes, com 29,4% da população brasileira na linha da pobreza proposta pelo Banco Mundial, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – no final de 2021.

Nesse contexto, minhas inquietações e as de tantos colegas de profissão, muitos dos quais não alcançam as discussões fomentadas na Academia, me levaram a olhar de forma, no mínimo, desconfiada para o novo ensino médio. Duas das ideias que levanto no início dessa investigação foram a de que a reforma do ensino médio pela Lei 13.415/2017 provoca um maior distanciamento entre a educação pública e a educação privada e que o retorno da formação técnica de nível médio como única alternativa para um contingente mais amplo de estudantes, afasta a população pobre, cada vez mais, da universidade. Em tempo, tomei a denúncia de Santomé (2013) quanto ao pensamento neoliberal que propõe maior expansão do Estado mínimo e o enxugamento da garantia de direitos, exigindo da iniciativa privada a educação, o que diminui consideravelmente o exercício da liberdade.

Seguindo as orientações dos organismos multilaterais, diante do advento da globalização (VIANA, 2022), as reformas geram movimentos em diversos setores da sociedade, pois, segundo Viana (2022) referindo-se ao governo federal de 2018 a 2022,

Os embates de projetos políticos no campo educacional são uma expressão da luta de classes e hoje apresentam-se marcados pelo ultraliberalismo, afirmado por um governo de extrema direita, o qual age sob o imediatismo próprio à lógica de mercado, trazendo várias medidas ofensivas aos interesses da classe trabalhadora. (VIANA, 2022, p. 73).

Ao mesmo tempo em que me inquieto enquanto pesquisadora, me angustio enquanto ser humano, enquanto profissional. Atuar de forma a enriquecer as discussões sobre nossa realidade e analisar o novo ensino médio enquanto política de currículo levaram-me a olhar para o debate social gerado a partir do tema em tela nessa pesquisa, a fim de observar os sujeitos/ atores aos quais essa política em específico impacta de alguma maneira. Sigo, assim, uma das problematizações expostas por Ball (2006), ao questionar o lugar dos atores sobre quem recaem os efeitos das políticas públicas.

Pensar nossa realidade a partir da análise do projeto de governo, que nos é imposto sem aprofundamento em um debate democrático, demanda vislumbrar políticas públicas capazes de amenizar os efeitos nefastos do que será nossa educação. Porém, acredito que a pesquisa é uma forma de resistência, no momento em que se propõe a questionar as estruturas de poder. Nesse contexto, Freire permanece provocador. Sua pedagogia da pergunta nos mobiliza a questionar, porém visando à ação (FREIRE; FAUDEZ, 2017). A educação libertadora precisa ser resgatada por meio de movimentos de libertação, de consciência e prática sobre esse modelo que vem sendo sistematicamente implementado em nosso país. Nisso reside o engajamento pessoal, social e acadêmico a que me proponho em minha trajetória enquanto pesquisadora.

A BNCC (BRASIL, 2018) e as diretrizes da reforma do ensino médio precisam ser questionadas, mesmo seu efeito sendo o de Lei. Precisamos buscar suas brechas na tentativa de propor um currículo plural, humanizador, universal no sentido de garantir o acesso a direitos, àqueles que promovem a dignidade humana, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948) e a nossa Constituição Federal – CF – de 1988, fundamento da República. Também é

necessário levar à discussão conceitos-chaves no documento como educação de qualidade, competências, habilidades e a que projeto de sociedade servem.

Portanto, buscando manter a coerência do que acredito enquanto profissional e cidadã, questiono algumas das intersecções a que me propus já no mestrado, entre educação justa e os tensionamentos dos organismos internacionais e sua influência em nossa legislação para a educação. Essas intersecções podem ser analisadas em todos os níveis e etapas da educação no Brasil e durante os últimos quatro anos, dediquei-me às relacionadas ao ensino médio.

No exercício de olhar para minha trajetória na educação, reflito e percebo que minhas concepções sobre educação e seu papel na vida das pessoas, do espaço que a escola ocupa, não mudaram, mas se fortaleceram por meio da pesquisa. Continuo a perseguir uma educação plural, uma escola justa para todos, inclusive para seus profissionais, por meio de políticas públicas viáveis e em diálogo com o tempo historicizado (FREIRE, 2015). Continuo crendo na proposta de Freire (2015, 1996) por uma educação libertadora, no engajamento político, na não neutralidade da ação educativa, educação retomada em Hooks (2017). Minha narrativa costura diversos retalhos que têm constituído minha subjetividade, minha ação e buscas pela articulação coerente entre minha prática docente e minha caminhada como pesquisadora.

Minha trajetória está diretamente ligada à pesquisa realizada e apresentada nessa tese, de compreender o debate social sobre o novo ensino médio nas *threads* do Twitter enquanto política de currículo e seus desdobramentos na perspectiva da justiça social.

Tendo em consideração os pontos levantados nessa introdução, a pesquisa se justifica por suas contribuições na compreensão de minha prática enquanto professora atuante no ensino médio, observando de forma mais acurada possíveis caminhos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social. Como um trabalho de investigação sobre a política de currículo do novo ensino médio, o estudo também tem a intenção de contribuir como material de subsídio para futuras pesquisas que tenham o ensino médio como objeto, em uma perspectiva de maior amplitude de seu entendimento para os vários escopos ligados ao campo da Educação.

A pesquisa também se justifica por somar seus resultados e aprofundamentos teóricos ao trabalho já desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar – PPGEE – ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), do qual sou integrante. Nesse movimento, esta investigação amplia os resultados de outras mais.

Assim, essa tese segue a seguinte arquitetura, além do primeiro capítulo, que constitui a introdução, o capítulo 2, intitulado *Percurso teórico-metodológicos*, em sequência, trata, de forma sistemática, dos caminhos percorridos na coleta e tratamento de dados. Explora as bases teórico-metodológicas da Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe (2015) e as ferramentas utilizadas para a coleta/produção dos dados na rede social Twitter, assim como as minúcias dessa incursão.

No capítulo 3, a centralidade da investigação está nas políticas de currículo do ensino médio, culminando na Base Comum Curricular. Tendo por título *Políticas de currículo do ensino médio: para quem e para quê*, o estudo ali dirigido se debruçou sobre documentos e buscou perfazer o perfil dos atores a quem o novo ensino médio é destinado, de acordo com as intenções político-curriculares e de mercado.

Já no capítulo 4, é desenvolvida a análise e discussão dos dados coletados/produzidos a partir da busca na rede social Twitter, o que justifica seu título – A Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017: uma política de currículo de muitos nós nas *threads* do Twitter.

Nesse capítulo, é possível observar os desdobramentos no debate social gerados pela implementação do novo ensino médio em nosso país. Os resultados geraram quatro pontos de análise assim denominados: estrutura, conjuntura, estrutura e currículo. Os desdobramentos dessas análises apontam, entre outros, para sucateamento estrutural, incoerências entre a reforma e a realidade, cerceamento do protagonismo das juventudes e maior alargamento dos abismos entre a educação pública e privada. Seguem-se, então, sequencialmente, as considerações finais e referências utilizadas ao longo da pesquisa e elaboração dessa tese.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, fatos ou acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistemática e crítica ou científica não são, como querem os positivistas ou as visões metafísicas da realidade, imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006, p. 55).

Para falar sobre os aspectos teórico-metodológicos e a caracterização da pesquisa em tela, inicio com a reflexão de Frigotto e Ciavatta (2006). As palavras levam consigo sentidos que são arbitrários e escolhidos para o que pretendemos dizer. A escolha por um ou outro vocábulo não é aleatória, muito mais cumpre um propósito que, no caso da pesquisa científica, pode se acercar de um conceito, contribuir para explicá-lo ou simplesmente rechaçá-lo. No caso dessa tese, as escolhas são intencionais e conscientes, na tentativa de confluir para a *práxis*, conforme Freire: “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Em tempos em que as *fakes news* se tornaram concorrentes poderosas da Ciência e em que as redes sociais têm sido utilizadas como ferramenta potente de fluxo de (des)informação, a pesquisa precisa consolidar-se, cada vez mais, como produção de conhecimento rigoroso e socialmente partilhado. Para tanto, o percurso teórico-metodológico, sistematicamente organizado, contribui não só para a compreensão de cada passo dado, mas também garante rigor na investigação realizada. Nesse capítulo, busco descrever e legitimar as escolhas, tanto na caracterização do método da pesquisa quanto na técnica de produção de dados e o delineamento dado ao tratamento desses dados. Para iniciar essa conversa, amparo-me em Minayo *et alli* (2016) que expõem a articulação da descrição metodológica em “simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). (MINAYO *et alli*, 2016, p. 14).

## 2.1 Aspectos teórico-metodológicos e caracterização da pesquisa

Seguindo uma lógica mais metódica e na intenção de tornar a descrição do caminho percorrido o mais claro possível, parto da afirmação de Freire e Faundez (2017) de que a “origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo”. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 71). Dessa feita, a lógica da pesquisa científica inicia com a pergunta, com o questionamento, como a lacuna deixada nos rastros do conhecimento que leva o pesquisador a se embrenhar em múltiplas conexões em busca da resposta. A pergunta advém do problema (MINAYO *et alli*, 2016), cujo teor se situa na aprovação e posterior implementação da Lei 13.415/17<sup>12</sup>, conhecida como reforma do ensino médio, ou lei do novo ensino médio, enquanto política de currículo em uma perspectiva da justiça social, em um recorte da justiça curricular. (LOPES; MACEDO, 2006).

O problema de pesquisa, traduzido em pergunta, é: Que debate social emergiu nas *threads* do Twitter sobre o novo ensino médio no Brasil enquanto política de currículo na perspectiva da justiça social? Sobre esse debate, segundo a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), inspiração para a base metodológica e teórica das discussões dos resultados, estão as significações, os pontos nodais e antagonismos discursivos que emergiram no debate social nas redes sociais sobre o novo ensino médio no Brasil enquanto política de currículo na perspectiva da justiça social, em específico na rede social Twitter.

No escopo dessa indagação, corroborando Freire e Faundez (2017) de que a pergunta deve gerar curiosidade, outras perguntas emergiram e provocaram a busca por respostas. São elas:

- a) Como se desenha o novo ensino médio enquanto política de currículo?
- b) Quem são os atores sociais envolvidos no novo ensino médio?
- c) Quais as possibilidades e os limites do novo ensino médio enquanto política de currículo na perspectiva da justiça curricular, a partir do debate social?

A partir dessas perguntas, seguindo Minayo *et alli* (2016), os objetivos foram traçados de forma a serem coesos e correntes com os questionamentos já

---

<sup>12</sup> Há momentos em que utilizo a menção à lei como Lei 13.415/2017, em outras Lei 13.415/17, considerando o ano de aprovação após a barra.

elencados. Além disso, partem de um objetivo geral para os específicos, pois “são formulados pelo desdobramento das ações que serão necessárias à realização do objetivo geral.” (MINAYO *et alli*, 2016, p. 41). Assim, temos:

Objetivo geral: Compreender o debate social sobre o novo ensino médio que emergiu nas *threads* do Twitter enquanto política de currículo e seus desdobramentos na perspectiva da justiça social.

Como objetivos específicos:

- a) Caracterizar os dispositivos legais referentes ao novo ensino médio no Brasil;
- b) Conhecer os atores envolvidos no debate sobre o novo ensino médio na rede social Twitter;
- c) Analisar possibilidades e limites do novo ensino médio enquanto política de currículo na perspectiva da justiça, no recorte da justiça curricular.

Tendo o delineamento do problema, as perguntas e os objetivos em tela e registro, observo que, segundo Minayo *et alli* (2016), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MINAYO *et alli*, 2016, p. 14). Nossa realidade é o tema mesmo da investigação, a política de currículo do novo ensino médio pela Lei 13.415/2017, que, por sua subjetividade, demandou a abordagem metodológica de cunho qualitativo e a aproximação com a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Enquanto conceito da pesquisa qualitativa, Yin (2016) sustenta que esse tipo de percurso “abrange um mosaico de orientações, bem como de escolhas metodológicas. Tirar vantagem da riqueza desse mosaico oferece uma oportunidade para personalizar um estudo qualitativo. (YIN, 2016, p. 10). Nas Ciências Sociais, área em que essa investigação se situa, a pesquisa qualitativa é utilizada por termos, como nossos objetos, fenômenos cujas existências estão embricadas em relações complexas, que não podem ser explicados isoladamente. (FLICK, 2009). Por pesquisa qualitativa, entende-se a que “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO *et alli*, 2016, p. 21). Por isso, a escolha metodológica que apontou para a pesquisa qualitativa levou em conta seus aspectos, segundo Flick (2009):

Apropriabilidade de métodos e teorias;  
Perspectivas dos participantes e sua diversidade;  
Reflexibilidade do pesquisador e da pesquisa;

Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa. (FLICK, 2009, p. 23).

Outra característica importante a considerar quando tratamos da pesquisa qualitativa é que “Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Embora essa seja uma propriedade que contribui para o enriquecimento dos resultados da pesquisa, sua dinamicidade também requer do pesquisador que este demarque limitações coerentes para a posterior análise de dados que sejam relevantes. Essas delimitações são importantes e devem ser claras, pois servem como balizas à rigurosidade do estudo, dificultando a produção de um sem fim de decorrências. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa pode ser limitada em relação ao assunto, à extensão, ao objetivo, ao campo de investigação e ao nível da investigação.

Já sobre o método de análise dos dados produzidos, segui a inspiração da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). A Teoria do Discurso, que retomarei posteriormente como TD, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), vem sendo estudada na escola de Essex na Inglaterra e assumido, ainda que timidamente, seu lugar nos estudos das Ciências Sociais no Brasil, principalmente nas últimas duas décadas (FERREIRA, 2019). Com base em um levantamento de trabalhos (teses e dissertações), cuja centralidade temática são as políticas de currículo, foi possível observar que a TD de Laclau e Mouffe (2015) vem sendo utilizada como técnica de análise, com destaque, por grupos de pesquisa e pesquisadores ligados à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Com relevância, cito os trabalhos de Lopes (2006; 2011; 2016), professora que foi supervisionada por Laclau durante seu pós-doutoramento. Também destaco o Grupo de Pesquisa Ideologia e Análise de Discurso, da Universidade Federal de Pelotas.

Neste tempo, em que se verifica a emergência de inúmeras identidades culturais, cujos dissensos se sobrepõem aos consensos, a matriz teórica proposta por Laclau e Mouffe (2015) acolhe perspectivas tais como o pós-estruturalismo e o pós-fundacionalismo (abordagens teóricas, cuja dimensão epistemológica tem muito em comum, sobretudo a ideia de que não há qualquer centro ou fundamento (verdade) privilegiado (GRAEFF; NASCIMENTO; MARQUES, 2019). A TD propõe que se “experimente” (ao mesmo tempo em que se questione) a forma como a “realidade” (política e social) tem se construído, sobretudo naquilo que se refere aos

seus limites de sentido (MARQUES, 2020). Para Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a TD de Laclau e Mouffe tem despontado como importante arcabouço teórico-metodológico que inspira e possibilita caminhos “e condições para a articulação de abordagens pós-estruturalistas na realização de pesquisas empíricas em educação.” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUISA; 2013, p. 1327).

Para Laclau e Mouffe (2015), um discurso é uma prática articulatória e significativa que constitui e organiza relações sociais. Essas práticas articulatórias buscam construir pontos nodais, os quais fixam parcialmente sentidos. Sendo assim, toda produção de sentidos depende de uma estrutura discursiva, ou seja, o discurso não está separado do social, ele é, necessariamente, uma produção que dá significado ao tecido social. Na perspectiva dos autores, o linguístico não pode ser visto separado do social, o que elimina a possibilidade de análise de uma separação entre práticas discursivas e práticas não discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Uma das características fundantes da TD é compreender todo o espaço social como um espaço de discurso, sendo o discurso “uma prática social formada de significações, articulando fala e ação que se constituem dentro do campo da discursividade. Portanto, o social é um social discursivo; simbólico.” (MENDONÇA, 2007, p. 250). Para a formação do discurso, Laclau e Mouffe (2015) observam os pontos nodais, ou seja, um ponto discursivo privilegiado que aglutina outros discursos ao redor de si. Mendonça (2003), ao estudar a noção de antagonismo na ciência política contemporânea, pela perspectiva teórico-epistemológica da TD de Laclau e Mouffe (2015), afirma que os pontos nodais diferenciam uma formação discursiva de outros discursos e também os diferencia dos elementos que não estão discursivamente articulados no campo da discursividade. “A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente”. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

O antagonismo também nos serve de chave de leitura para a TD de Laclau e Mouffe (2015), pois para eles todo discurso que nega o outro se constitui como antagônico. Essa afirmação é possível ao se considerar que ao mesmo tempo em que o discurso delimita seu corte antagônico, seu opositor, ele se constitui como “ele mesmo”. Assim, “a negação do outro é, ao mesmo tempo, a possibilidade de constituição de sua própria identidade, como também a impossibilidade do antagonizado constituir plenamente a sua identidade.” (FREITAS, 2022, p. 2). Para Laclau e Mouffe (2015), o social pode ser percebido através de vários antagonismos

e, ainda, quanto mais um sistema não responde de forma satisfatória às demandas sociais, quanto menos ele é capaz de conciliar as diferenças, maiores serão os pontos de antagonismos. Desta maneira, o discurso – entendido não como simples atos de fala, mas como prática – se constitui em oposição a outro discurso, ao seu “negativo”, ao seu concorrente, de forma a negar toda substância antagonizada a partir da produção de sentidos opostos (FREITAS, 2022, p. 5). Além do mais, dentro dessa disputa discursiva, o antagonismo impossibilita o fechamento completo dos sentidos de um discurso, “o antagonismo e a exclusão são constitutivos de toda identidade” (LACLAU, 2005, p. 88). Com isso, todo discurso é mais do que aquilo que ele abarca. É, também, aquilo que ele exclui. O antagonismo não tem um sentido objetivo, ele é a própria impossibilidade de sua construção (LACLAU; MOUFFE 2015, p. 127).

Com base no exposto sobre a TD de Laclau e Mouffe (2015), olhar para os discursos produzidos no Twitter e para os documentos referentes ao novo ensino médio sugerem antagonismos discursivos, tendo em vista que esses discursos não são dissociados do social. O espaço social, em minha pesquisa, extrapola a rede social, pois está inserida em algo maior, que se ancora na tríade sociedade – rede social – políticas de currículo.

Já sobre a coleta e produção de dados, percorri dois caminhos: a) o da revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, análise documental referentes ao novo ensino médio e às políticas de currículo e b) a apreensão do debate social que emerge na rede social Twitter a partir da palavra-chave “novo ensino médio”. Marconi e Lakatos (2017) comentam que “A coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos.” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 180). A seguir, descrevo as fontes da coleta e produção de dados para essa pesquisa:

a) Revisão de literatura e pesquisa bibliográfica: A revisão de literatura foi fundamental para a pesquisa bibliográfica em que considerei como fonte primária os escritos sobre as políticas educacionais e de currículo (LOPES; MACEDO, 2006; 2011; BALL, 2013), os que discutem a justiça curricular e escola justa, como Arroyo (2013), Santomé (2013), Sacristán (2014), Dubet (2020) e Charlot (2020) e a educação libertadora em Freire (1996, 2015), Freire e Faudez (2017) e Hooks

(2017). Para o aprimoramento do tratamento e análise dos dados, os escritos de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011) foram primordiais.

A pesquisa bibliográfica como fonte secundária contou com autores que dialogam com os autores primários, em um movimento dialético de aproximação e distanciamento, considerando os temas emergentes sobre o ensino médio e juventudes (SILVA, 2019; KRAWCZYK, 2014; BRISKIEVICZ, STEIDEL, 2018; GROppo, 2016, 2017; BAUMAN, 2013), empresariamento e neoliberalismo da educação (APPLE, AU, GANDIN, 2011; GENTILI, 2013; COSTA, 2019; SINDEAUX, 2018), meritocracia e a teoria das competências e a reforma da exclusão (CÁSSIO, 2019; CHAUI, 2016; DUBET, 2020).

No decorrer da organização dos achados da pesquisa e nas escolhas teóricas e epistemológicas, surgiu a possibilidade de integrar os referenciais teóricos ao longo da discussão dos dados produzidos, de forma integrada e não separadamente, em capítulos distintos.

Como fonte terciária, obtive os dados de autores encontrados na revisão de literatura, os estudos científicos (artigos, dissertações e teses) que complementaram e/ ou avançaram nos estudos dos autores constituintes das fontes primária e secundária. Para a compreensão dos movimentos que envolvem políticas educacionais do ensino médio, temos os estudos de Macedo (2017) e Lopes e Macedo (2006). No tocante às modificações e conceitos de currículo, os trabalhos de Silveira (2021), Silva (2019) e Lopes e Macedo (2006) contribuíram para as discussões. No tocante ao novo ensino médio, ou à reforma do ensino médio no Brasil, entram em cena Corti (2019); Ferreti e Silva (2017), Maciel (2019), Silveira (2021) e Silva (2019). Para analisarmos a sociedade em rede, a contribuição de Castells (2018; 2020) e de Lévy (2010) foram importantes. Muitos outros trabalhos foram se somando a esses na trajetória das discussões dos dados e análise de documentos. Por isso, e para não me tornar exaustiva, são mencionados ao longo do texto.

b) Análise documental: como fonte documental, analisei os marcos regulatórios da educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e as modificações nela realizadas a partir da Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, no que diz respeito à implementação do novo ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Para a análise documental, a base metodológica se assentou nas

prerrogativas segundo Cellard (2008 *in* POUPART et al, 2012), que contribuem de forma significativa para a sistematização dos documentos levando em conta, principalmente, sua confiabilidade e autenticidade.

c) Dados empíricos: os dados empíricos foram produzidos a partir do debate social que emergiu na rede social Twitter, a partir da inserção da palavra-chave “novo ensino médio” no espaço de busca da plataforma. Quanto à essa produção, explicito com mais detalhes cada passo no caminho, viela, encruzilhada percorridos, pois exigem esse olhar mais acurado não só para essa tese, mas para subsequentes trabalhos que possam surgir a partir do conhecimento aqui compartilhado.

## **2.2 Coleta, produção e tratamento de dados na rede social Twitter: outros tempos e outros espaços para o debate social**

Retomando o texto de abertura desse capítulo, de Frigotto e Ciavatta (2006), a escolha das palavras realizada pelo sujeito que comunica não é aleatória, mas fruto, mesmo que inconsciente, de uma seleção. (BAGNO, 2007). Essa escolha operacionaliza o que Bakhtin (2016) denominou enunciado, o que gera o discurso. Esse mesmo estudioso, da área da Linguística, pontuou que em um dado discurso, as escolhas pelos enunciados são realizadas mediadas pelo ato da comunicação, como também afirma Zavala (2022). Partindo desse pressuposto, para dar conta de um dos objetivos dessa pesquisa, o de conhecer os atores envolvidos no debate social sobre o novo ensino médio na rede social Twitter, buscamos primeiro entender essa rede social, como a plataforma se organiza e como os debates são gerados, as conhecidas *threads* ou, em português, fios, dentro do espaço-tempo virtual. Esse primeiro movimento foi crucial para que os dados fossem produzidos de maneira rigorosa.

Antes de prosseguir com a pormenorização desse processo, quero ressaltar que, inicialmente, o projeto de tese considerava outra técnica e outros sujeitos para a produção dos dados empíricos. Foram analisadas as possibilidades de entrevistas, grupo focal e, até mesmo, pesquisa participante. Tendo o doutoramento iniciado em 2019, a necessidade de mudança da metodologia emergiu em março de 2020, com a declaração realizada pela Organização Mundial da Saúde – OMS (OPA; OMS

BRASIL, 2020) de que o surto do novo coronavírus (Covid-19) já se constituía em uma pandemia e o mundo precisou entrar em *lockdown*.

Na Educação, conforme comentam Cherutti e Zucchetti (2022): “A partir do momento em que as escolas fecharam, em março de 2020, o Brasil não teve uma organização nacional para a retomada das aulas presenciais [...]” (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2022, p. 681). Naquela época, ninguém conseguia prever com segurança por quanto tempo ficaríamos em isolamento social, necessário para conter a proliferação do vírus e as conseqüentes mortes que vinha causando. Nem governos nem instituições poderiam garantir o retorno seguro à normalidade com a qual todos ao redor do planeta estavam acostumados. Os mais de 24 meses que essa nova realidade seria experienciada, naquela época parecia inimaginável. Entretanto, com a chegada das vacinas e sua oferta em todo o mundo, com ampla divulgação e aplicação no Brasil pelo Sistema Único de Saúde – SUS, o novo normal teve início.

Nesse interim de tempo, as instituições de Educação em todos os países se utilizaram de diferentes recursos e estratégias para darem continuidade aos processos já em andamento. No Brasil, especificamente, escolas e instituições de ensino superior vêm, ainda, enfrentado os abismos colossais instaurados por anos de negligências do poder público com esse setor da sociedade. Enquanto, de um lado, as instituições de ensino privado já vinham fomentando as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias de comunicação, as públicas estavam um passo atrás nesse quesito, com demandas muito mais profundas do que só a falta de um computador para que os estudantes pudessem acessar as plataformas e atividades remotas produzidas pelos profissionais da Educação. Enquanto a balança continuava pesando satisfatoriamente para um lado, na garantia do acesso às aprendizagens, o outro lado continuava na luta que sempre travou para conseguir ofertar uma educação equitativa, plural e de acesso universal em nosso país.

Desse processo, as pesquisas acadêmicas, em seus diferentes campos do conhecimento, não conseguiram escapar. Tentemos imaginar quantas pesquisas em andamento, quantas em processo embrionário e quantas mais em seu estágio final foram pegadas de surpresa pela pandemia e toda a inédita reestruturação social conseqüente. Quantos pesquisadores e pesquisadoras em nosso país qualificaram seus projetos e defenderam suas teses de forma remota, contrariando e, talvez até mesmo frustrando, planos construídos por anos para esse momento. Quantos mais

precisaram repensar suas investigações sob uma nova luz, uma outra perspectiva, sob novos filtros antes não pensados, pois não existiam.

Nesse exercício de usarmos nossa imaginação a fim de mensurarmos o lugar que ocupamos nesse novo cenário, quase escatológico para alguns, olhemos para as pesquisas do campo das Ciências Sociais, afunilando para as da Educação. Lançando nosso olhar para as pautas historicamente debatidas no universo acadêmico e outras mais emergentes, quais delas permaneceram necessárias diante dos desafios impostos pela pandemia? Quais metodologias continuaram válidas e viáveis? Que teorias conseguiram se sustentar na clausura social e na inconstância de nosso tempo?

Esse período em que surgiram novas demandas e outras já antigas se robusteceram, a mente investigativa precisou encontrar caminhos para dar sequência ao que objetivou: buscar respostas às problemáticas sociais, propor soluções viáveis, interagir de forma espiralar com as comunidades que pesquisa. Se antes a Academia já vinha se questionando quanto ao seu lugar na dinâmica do mundo (CAMPOS, 2009), em 2020 esse questionamento tornou-se obrigatório, pois esse mundo, esse *locus* da pesquisa das Ciências Sociais demandou e seguirá demandando respostas mais urgentes e que deem conta dos debates que emergem das comunidades, dos grupos sociais, das angústias e mazelas a que estão submetidas.

Quando diante das forças movidas pela pandemia, na nova estrutura a ser movimentada, colocar nosso objeto de pesquisa, que tem o contexto de implementação de uma política curricular, sob holofotes de outras cores foi imperativo. Foi a chance de buscar, fiéis à ética que nos pauta, mensurar a importância daquilo a que nos propomos e rever possibilidades metodológicas (CAMPOS, 2009; SEVERINO, 2014). Assim, penso que alguns de nossos iniciais projetos deram lugar a novos e, muitas vezes, sob inusitadas perspectivas para criar atalhos, novas sendas, já que a estrada principal pela qual estávamos trilhando nosso caminho estava bloqueada. Portanto, olhei para as redes sociais como oportunidade e possibilidade em lugares que eu também passei a estar com mais insistência, e ver ali novos atores surgindo para debater, para desabafar, para interagir com pessoas cujas existências se imbricavam nas mesmas dúvidas, anseios e medos.

Buscar algumas pistas para o fazer investigativo mais diretamente voltado ao campo da Educação perpassou considerar os grandes e profundos abismos existentes na tradição acadêmica da pesquisa em Educação e lançar sobre eles o prisma do que Santos (2010) denomina de ecologia dos saberes. A teoria da ecologia dos saberes, alvitada por Santos (2010), propõe a construção do conhecimento considerando a diversidade epistemológica para além das fronteiras tradicionais demarcadas historicamente como as advindas do saber clássico e acadêmico. Assim, é de pensarmos a produção das pesquisas em Educação que têm se alicerçado sobremaneira em alguns determinados e já consolidados percursos metodológicos.

Como afirma Santos (in SANTOS; MENESES, 2010), o abissal, em uma metáfora do termo comumente utilizado na Geografia para designar uma zona com profundidade de 4 mil metros da superfície ao leito do oceano, separa mundos. “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal.” (SANTOS in SANTOS; MENESES, 2010, p. 31). Como sociólogo do Direito, Santos analisa o lugar da produção do conhecimento nessa área como sendo um dos grandes fundamentos do pensamento abissal, ao designar espaços, direitos e deveres, ao determinar o que é legal e o que é ilegal, o que é legítimo e o que é ilegítimo. A linha não tão tênue que define mundos deixa de lado tudo o que não se encaixa na definição de “científico” validado pela tradição acadêmica de cunho europeu. Do outro lado da linha abissal, a seu ver, estão os conhecimentos relegados ao popular, àquilo que não se valida como real: “as crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica”. (SANTOS in SANTOS; MENESES 2010, p. 34).

Através do filtro conceitual proposto por Santos (in SANTOS; MENESES 2010), analisei o lugar da produção popular nas redes sociais, os debates, os temas ali surgidos, a fluidez de ideias e os saberes em constante movimento e dinamismo. Com isso, considerei os saberes produzidos nas redes de largo alcance, como alimento de uma epistemologia que se propõe social, porque externa as lutas e resistências em diferentes frentes de combate contra a hegemonização do conhecimento. O que nos provoca Santos (in SANTOS; MENESES, 2010) é o olhar sobre a “inesgotável diversidade da experiência do mundo” a que chamo conhecimento dinâmico. Essa dinamicidade que encontramos nas redes sociais se

assenta sobre a liquidez da sociedade moderna observada por Bauman (2009). Os debates emergentes nessas redes de comunicação social, que têm facilitado o alcance cada vez maior de ideias de todos os estratos da sociedade, se alinham à necessidade de velocidade, de consumo rápido de informações, como um *fast-food* do conhecimento: algo para ser digerido às pressas e ser definido como bom ou ruim pelo fato de o indivíduo gostar ou não do que leu, assistiu ou ouviu.

O acesso à diversidade de redes sociais pelo cada vez mais amplo acesso às tecnologias tem forçado a Educação a repensar seu lugar na geração de conhecimento válido. As tecnologias, segundo Morin e Díaz (2016), exercem uma liderança irrefreável nos contextos educativos e exigem mudanças nesse sentido. Passaram de ferramentas à liderança independente. “O impacto da tecnologia e de sua liderança tem relevância epistemológica, pois mostrou que não somente o conhecimento científico justificado e fundamentado é o gênero de conhecimentos apreciável, valioso e digno.” (MORIN; DÍAZ, 2016). Segundo os autores, as tecnologias impõem a ampliação da própria noção de conhecimento para incluir “um plural irrenunciável” (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 92). Assim como Sousa (in SOUSA; MENESES, 2010), Morin e Díaz (2016) apontam a necessidade de eliminar as fronteiras entre conhecimento válido e não válido, observando que os saberes não científicos demandam espaços dinâmicos e mostram vitalidade. “Eles reúnem o valioso e o supérfluo, práticas validadas pela vida, crenças e superstições, um mundo de realizações de imaginários.” (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 93).

Outro fator importante a considerar aqui, quanto a essa produção de conhecimento nas redes sociais e sua dinamicidade, é o fato de que muitos dos debates provocados o são em decorrência da força do próprio mercado, cujo uso dessas redes para comunicar valores e produzir demandas tem crescido exponencialmente, atingindo a muitas pessoas. Diante da necessidade de isolamento social, imposto pela pandemia do coronavírus (Covid-19), o acesso às redes sociais para múltiplos fins aumentou substancialmente. Não só as compras e consultas de produtos têm sido realizadas via tecnologias móveis e de acesso à rede mundial de computadores, bem como as interações entre membros das famílias e amigos, os trabalhos na modalidade no Brasil denominada de *home office*, as interações entre instituições educativas e seus estudantes, professores e demais colaboradores remotamente e todas as atividades possíveis de serem realizadas de forma conectada.

Os espaços *online* ganharam mais adeptos e isso tem evidenciado comportamentos não aceitáveis no que conhecemos como mundo real (na dicotomia entre real e virtual), seja nos discursos ou nas reações a eles. Mas, cabe, hoje, diante do que temos vivido, também impor abismos entre o que é real e o que é virtual? O quanto de virtual provém do nosso real ou o quanto do virtual influencia em nosso real? A dissociação entre o aceitável nas relações sociais presenciais e o que se externa nas redes sociais fomenta o discurso do senso comum de que a interação nas redes prejudica o desenvolvimento dos indivíduos. Na esteira desse juízo, a geração de conhecimento que segue a lógica da tradição europeia tende a desprezar a pluralidade de conhecimentos que proliferam nas redes. Esse desprestígio das redes sociais hoje já foi vivido pelas telenovelas, provando que os saberes populares, não mediados pela elite científica, tendem a ser invalidados, perpetuando os abismos já existentes na produção do conhecimento moderno e o imperialismo cultural (MARTÍN-BARBERO).

Redes sociais como Facebook e Twitter têm substituído os lugares tradicionalmente conhecidos para o bate papo, para encontros e debates. São essas redes, uma com o maior número de perfis no mundo e a outra em expansão, que albergam a maior concentração de usuários conectados, comentando, discutindo e fomentando debates que geram conhecimento. A interação social mediada pelas redes virtuais, segundo Deslandes e Coutinho (2020), apenas oportunizam que os sujeitos construam um “eu que irá se apresentar para os “outros”, os quais se presentificam de diversas maneiras no discurso construído por este “eu” digital.” (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p. 2480).

Segundo um estudo mencionado por Bauman (2013) e realizado em meados de 2012, os jovens entre 8 e 18 anos tendiam a gastar uma média de 11 horas por dia em atualizações das redes sociais. A Revista *Época Negócios*, que analisa tendências para o mercado, publicou o ranking de uso das redes sociais no mundo, tendo o Brasil em 2º lugar, ficando atrás somente das Filipinas. Na matéria de setembro de 2019, o tempo médio diário dispendido nas redes pelo cidadão brasileiro era de 220 minutos (BBC News Brasil, 2019). Para Deslandes e Coutinho (2020), não é coincidência que o início da pandemia e o momento de consolidação e expansão da Internet 2.0 tenham aumentado a conectividade com a web. A hiperconectividade durante esse período de isolamento tornou possível uma sensação de normalidade frente aos desafios, levando para a esfera virtual e pública

os saberes antes restritos à esfera mais privada (DESLANDES; COUTINHO, 2020). “Adolescentes, mesmo em quarentena, mantêm seus laços de sociabilidade digital e se veem, como antes, convocados a manter sua visibilidade no universo online.” (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p. 2483) e esse público é o que tem movimentado as discussões em torno do tema da educação nas redes, pois corresponde a maioria dos perfis do Twitter (STIVANIN, 2016).

Embora o Facebook seja a rede com maior número de perfis em todo o mundo, com uma média de 2,32 bilhões de usuários<sup>13</sup>, o Twitter é a rede com maior crescimento de contas. No Brasil, a rede social é utilizada tanto por pessoas físicas, jurídicas quanto por órgãos governamentais, a fim de manterem seus usuários sempre atualizados. Com o incremento desses espaços de interação cada vez mais dinâmicos, os desenvolvedores do Twitter lançaram, em 2020, uma plataforma específica para pesquisa acadêmica. Por meio da *Twitter data for academic reserch*, é possível acessar dados públicos de conversação da rede. Conforme indicado na própria plataforma, é necessário que o usuário/ pesquisador crie uma conta de desenvolvedor. As informações são encontradas por meio de *hashtag*, conhecida pelo símbolo #. Porém, para obter a autorização de uso dos dados fornecidos pela rede, há a necessidade de o pesquisador preencher um cadastro a respeito de sua pesquisa, com dados em inglês que demonstrem a idoneidade do projeto, inclusive com os possíveis organismos e entidades governamentais com os quais os dados coletados na plataforma *Twitter data for academic reserch* serão compartilhados.

Pensar a possibilidade do uso das plataformas até então não convencionais para produção de dados nas pesquisas em Educação também pressupõe a abertura epistemológica para a compreensão de novos espaços de interação e de expressão da subjetividade, seja ela individual ou coletiva. Espaços esses que deixam entrever uma vasta gama de possibilidades discursivas passíveis de análise. Os debates que emergem nesses espaços, em sua maioria ligados a ações divulgadas pelos governos quanto a novas leis, atitudes, emendas constitucionais, intenções e tensões, perpassam diversos atores sociais que encontram nas redes sociais a abertura democrática para suas vozes e vêm substituindo espaços que antes eram reconhecidos e próprios para a exposição de ideias, como o próprio cotidiano escolar.

---

<sup>13</sup> Conforme dados informados pela Revista Exame, de 03 de fevereiro de 2019.

Tem-se convencionado a crise da escola atrelada também à falta de interesse dos estudantes pelo conhecimento tradicional e “o foco de suas subjetividades influenciadas pelo uso de dispositivos digitais”, (SIBILIA, 2012, p. 207), o que tem, de forma superficial, justificado os investimentos em aquisição de equipamentos para as instituições educativas. Seguindo na tentativa de ressignificar espaços de investigação em Educação, vi-me provocada a questionar se a constatação dessa relação dos estudantes com os meios digitais não seria em si um arcabouço de preconceitos epistemológicos quanto ao que é válido ou não como conhecimento. O mesmo questionamento foi lançado no que diz respeito à produção discursiva nas interações via redes sociais, quanto a sua validade à luz do rigor científico. Porém, a inacessibilidade ao espaço institucional das escolas e demais instituições de educação, visto estarem, por muitos meses, com suas portas fechadas devido à pandemia, desafiou os caminhos pelos quais percorre o fazer ciência em Educação.

Como afirmam Minayo *et alli* (2016), “O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular diferente de outras.” (MINAYO *et alli*, 2016, p. 12). Esse espaço e essa organização particular pode ser observada nas redes sociais, lugar onde as regras de interação se constroem em constante movimento, a partir da necessidade de se estabelecer limites no que é dito, no que é compartilhado e nos juízos de valores utilizados por seus usuários. Embora um espaço democrático, onde basta o usuário ter um perfil (podendo ser real ou reelaborado), as comunidades acordam condições de trocas de informações e de limites quanto ao que é exposto.

Segundo Franco (2008), o estudo em Ciências Sociais tradicional está sendo ultrapassado em seus métodos e em seus marcos epistemológicos por uma nova orientação com enfoque nas redes sociais virtuais. Estas redes apresentam alguns fenômenos que, mesmo não sendo inéditos, só se mostraram claramente observáveis a partir das relações existentes nestas redes sociais (FRANCO, 2008). Não se trata, portanto, de um “lugar sem lei”, um jogo sem regras, mas de um lugar com leis mutáveis, cujas regras se adaptam conforme a demanda dos próprios usuários e de suas necessidades quanto ao que consideram coletivamente como justo, aceitável e humano. Trata-se, portanto, de um espaço dinâmico de interação, mas que não por isso se exclui como válido na produção de saberes. Aqui, vale

resgatar a pedagogia de Freire e Faundez (2017), uma pedagogia dialógica, que parte da mudança, da pergunta, da interação, da permissão da criatividade da realidade: “realidade que exige a transformação do conceito e não o conceito exige a transformação da realidade.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 93).

De fato, vivemos o inesperado cotidianamente, como quem caminha sem saber por qual caminho deve seguir. Contudo, o que não podemos, enquanto pesquisadores éticos e engajados na produção do conhecimento em Educação, é nos distanciarmos de nosso objeto, renunciando a um tempo profícuo em desafios que instigam ao novo. Sob a afirmação de Santos (2010) de que “A construção epistemológica de uma ecologia dos saberes não é tarefa fácil” (SANTOS, 2010, p. 65), precisamos nos instrumentalizar com ferramentas cujas dinâmicas de existência supram as lacunas daquilo que já se vinha construindo e/ou projetando construir nas pesquisas em Educação, conforme também analisam Mercado e Silva (2013), sobre o uso do Twitter na coleta de dados na pesquisa qualitativa, artigo publicado em uma revista na área da Informática.

Ainda observando o que afirma Santos (2010), somos desafiados a avançarmos na produção do conhecimento. Para isso, corroborando Freire e Faundez (2017), partamos da pergunta sobre a qual nossa pesquisa se assentou: Mercado e Silva. A pergunta em tela considerou a historicidade que se constrói no próprio fazer da História, enquanto construção consciente, intervencionista da realidade a partir da leitura dessa mesma realidade, de suas dicotomias, suas comunidades e espaços de interação. “É próprio da natureza da ecologia dos saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas.” (SANTOS, 2010, p. 66), contudo essa premissa não invalida os múltiplos saberes emergentes nesse tempo da História que dinamicamente construímos.

Partir de inquietações originadas em nossa trajetória na pesquisa em Educação exige de todo pesquisador a postura ética e o posicionamento político intrínsecos ao fazer Ciência (SEVERINO, 2014). Desafiados pela nova realidade que a pandemia nos impôs em 2020 com sequelas por um tempo ainda não possível de ser determinado, precisamos repensar espaços de construção de saberes, lançar nosso olhar atento e sem preconceitos, engajados em um projeto que garanta o lugar de diálogo democrático entre várias vozes, a partir de inúmeras realidades.

A necessidade do isolamento social apresentou novas e impensáveis demandas até tempos atrás. Entretanto, embora inesperadas, essas realidades em

construção dinâmica não impuseram fronteiras ao conhecimento, antes ampliaram possibilidades, levando-nos a resignificar nossas pesquisas, a buscar outras ferramentas metodológicas, outras epistemologias mais dialógicas e criativas. Epistemologias que prezem pela multiculturalidade, que salvaguardem o direito à existência de outras vozes, até então caladas ou desprestigiadas no espaço acadêmico.

De acordo com Mercado e Silva (2013), “A interação estabelecida através da Internet encurta distâncias, transpõe barreiras e inaugura um modo totalmente inédito de estabelecer a comunicação entre atores sociais.” (MERCADO; SILVA, 2013, p. 161). Por isso, apesar dos percalços que foram encontrados durante a elaboração da metodologia da pesquisa para esse estudo, não retrocedemos em alcançar nosso objetivo.

Segundo Josiowicz (2021),

O entorno digital e o texto eletrônico possibilitaram maior protagonismo ao leitor, capaz de transmitir suas opiniões em foros públicos e redes sociais, o que conferiu um caráter coletivo, espontâneo e fragmentário à leitura.” (JOSIOWICZ, 2021, p. 346).

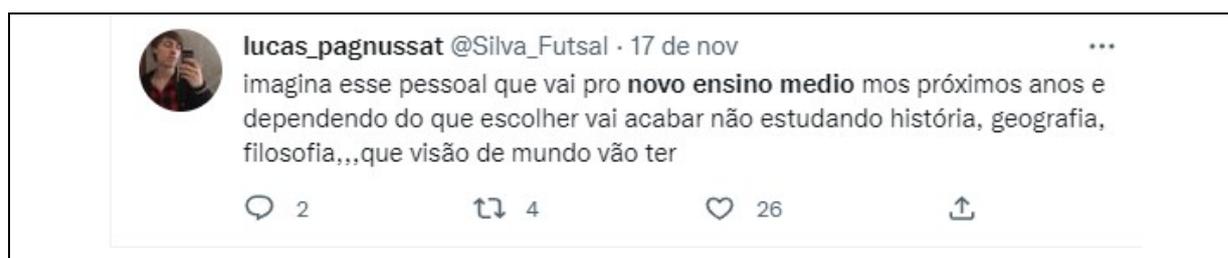
Na busca pela compreensão desse caráter coletivo, a coleta/produção de dados na rede social Twitter se deu em 3 passos distintos, a que denomino *crises na coleta de dados*, para posterior produção dos dados.

A consulta ao Twitter teve início em abril de 2022, com o objetivo de coletar os debates gerados a partir da palavra-chave “novo ensino médio”, que poderia ser por meio de # ou não. Pela maior abrangência de acesso, optou-se pelo uso de palavra-chave ao invés de #.

O filtro temporal abarcou de 01 de janeiro de 2022 a 31 de março de 2022, por se considerar esse o período nacional para implementação do novo ensino médio, resguardando a compreensão dos diversos calendários letivos no território nacional. Com o espaço de busca (rede social Twitter) e os filtros definidos, iniciaram-se as buscas. A primeira tentativa levou em consideração o acesso via *Twitter data for academic reserch*. Com o cadastro da pesquisa realizado, houve a necessidade de um tempo de espera pela liberação da administradora da plataforma, o qual se deu em 15 dias.

Como filtros, buscamos por tuites<sup>14</sup> associados a perfis públicos<sup>15</sup>, não verificados<sup>16</sup> nem de instituições, sejam elas públicas ou privadas, pois o objetivo era observar o debate social sem fins de influência com grande alcance entre os usuários. Além disso, os critérios de região geográfica, faixa etária e gênero não foram determinados, possibilitando o acesso a um número mais abrangente de postagens. A palavra-chave em tela foi “novo ensino médio”. Assim, segui para o acesso ao *Twitter data for academic reserch*. Nesse momento do percurso, deparei-me com a primeira dificuldade de entrada dos dados, a que chamo de *primeira crise*: a linguagem de programação exigida para extração dos tuites no modo texto, já que o Twitter não permite esse tipo de extração *in loco*. Para melhor compreensão da forma como os tuites se apresentam, podemos observar a imagem a seguir:

Imagem 1: Exemplo de tuite



Fonte: Twitter, captura em 22 de novembro de 2022.

Quando da primeira dificuldade para coleta dos dados no Twitter, busquei diversas fontes que pudessem esclarecer a linguagem básica de programação para uso na *Twitter data for academic reserch*, porém dado o conhecimento somente como usuária da plataforma e da web, cogitei a necessidade do auxílio de um

<sup>14</sup> Cada tuite corresponde a uma postagem de 280 caracteres não editáveis na plataforma Twitter. Até 2018, esse limite era de 140 caracteres, sendo alterado por solicitação dos usuários. Em meados de julho de 2022, o Twitter já cogitava liberar a edição dos tuites após sua publicação, principalmente diante da criação da nova rede social *Koo*, que ameaçava substituir o Twitter diante de novas ferramentas e possibilidades de postagem.

<sup>15</sup> Perfis públicos podem ser acessados e compartilhados por qualquer usuário do Twitter. Enquanto propriedade dos direitos autorais, estão isentos desde que não sejam utilizados com objetivos comerciais ou que impliquem danos morais, e que tenham a fonte devidamente referenciada. No caso de uso para fins de informação e educativos, não há ônus sobre os direitos autorais e a necessidade de autorização prévia, conforme art. 24, II, da Lei n.º 9.610/98 (sobre direitos autorais).

<sup>16</sup> Um perfil, ou conta, verificado pelo Twitter é identificado pelo selo azul e diz respeito a quem apresenta um dos seguintes critérios: governo; empresas, marcas e organizações sem fins lucrativos; organizações de notícias e jornalistas; entretenimento; esportes e esportes eletrônicos; ativistas, organizadores e outros indivíduos influentes.

profissional em programação. Sendo assim, procedi a procura por alguém que compreendesse minha necessidade e pudesse contribuir com a extração dos tuites em forma de texto. A esse momento, denomino como “primeira crise na coleta de dados”.

Após duas semanas incessantes, um profissional se colocou à disposição para me auxiliar e passou a trabalhar nesse processo, porém com duas semanas de tentativas, chegamos à *segunda crise*: por meio da *Twitter data for academic research*, o Twitter só entrega tuites de até 7 dias passados, o que demandaria reiniciar a pesquisa considerando os meses vindouros e não os já transcorridos. Para o acesso na extração de tuites que compreendem maior espaço temporal, tem-se que pagar uma taxa de 100 a 400 dólares, de acordo com o número de dados coletados. Sem recursos e aporte financeiro para tal, a solução para o impasse foi o da extração manual.

A fase da extração manual, reportada como *terceira crise*, compreende as tentativas de elaborar uma maneira viável e confiável para a coleta dos tuites, utilizando os filtros antes citados, sem perda na qualidade dessa coleta. Assim, seguindo a vários dias de tentativa e erro, computação do tempo gasto com as tentativas e com ajuda de terceiros, a coleta de dados foi possível mediante o uso da ferramenta “captura de tela” do conjunto de até 3 tuites por vez e arquivamento utilizando editor de texto.

As capturas geraram imagens salvas em sequência temporal, armazenadas em documentos salvos em pastas que correspondem aos meses de produção desses tuites: janeiro, fevereiro e março de 2022. Os tamanhos dos tuites foram preservados conforme capturados em tela utilizando o *zoom* de 100%. No total, foram 155 páginas de material produzido.

Para a análise desses tuites, utilizei o uso de referências e legendas em cores distintas para cada categoria encontrada relacionada com o tema da pesquisa: Reforma do ensino médio a partir da Lei 13.415/17, enquanto política de currículo, e os aspectos emergentes no debate social, na perspectiva da justiça social, com recorte para a justiça curricular. Esse trabalho, o de mapeamento das categorias, foi finalizado em meados de outubro de 2022 e seguiu o princípio dos pontos nodais discursivos, sugerido por Laclau e Mouffe (2015).

### 3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: PARA QUEM E PARA QUÊ

A reforma do ensino médio, aprovada por meio da Medida Provisória 746/16, em 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017 (de 16 de fevereiro de 2017) que alterou a LDB (BRASIL, 1996) no que tange à organização do ensino médio, atrelou a mudança curricular à elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC. Quando da aprovação da Lei 13.415/2017, a BNCC ainda não havia chegado a sua versão final, o que só veio a ocorrer em 14 de dezembro de 2018. A homologação da 3ª. e última versão da BNCC do ensino médio deu o *start* para a organização do cronograma de implementação do novo ensino médio em todo o país. Segundo Teixeira (2018), “Estamos, por isso, na décima sétima reforma do ensino médio, em pouco mais de 160 anos.” (TEIXEIRA, 2018, p. 17).

Nesse capítulo, vamos observar e proceder ao registro da análise documental dos textos legais que convergem para a política de currículo da reforma do ensino médio no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e suas alterações realizadas com a aprovação da Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Também, como extensão desses documentos, analisei a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) no que diz respeito ao seu texto geral a essa etapa de ensino, não aprofundando as especificidades de cada área do conhecimento devido à especialização das respectivas formações.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma em seu artigo 205 que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Enquanto direito, a Educação se estabelece como fundamental de natureza social, sendo essa a prerrogativa para que o Estado seja alçado à obrigação de garanti-lo, por fazer parte de seu documento máximo. A Educação também é considerada um direito subjetivo, ou seja, inerente à pessoa humana, já a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU, 1948).

Para Sarmiento (2012),

denominam-se *direitos humanos* todas as prerrogativas individuais e coletivas, indissociáveis da dignidade da pessoa, que estão proclamadas em tratados internacionais. Já a expressão *direitos fundamentais* refere-se aos direitos humanos constitucionalizados pelos Estados modernos. (grifo no original). (SARMENTO, p. 13, 2012).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de dezembro de 2009, garante a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). A faixa etária dos 15 aos 17 anos, salvaguardada a hipótese de um sujeito cuja trajetória escolar não apresente distorção idade-série, compreende a formação no ensino médio. Na esteira dessas afirmações, tendo em vista o direito subjetivo, fundamental de natureza social da Educação, para além da idade, o ensino médio deveria ser etapa obrigatória, garantida pela Constituição Federal e demais dispositivos legais referentes à Educação no Brasil, como a LDBEN (BRASIL, 1996).

O *status* de não-obrigatório coloca o Ensino Médio como uma etapa ainda inacessível para um número considerável de jovens, o que a descaracteriza como direito fundamental. Silva (2020) corrobora essa afirmação ao questionar, por meio dos dados do IBGE quanto ao decréscimo de matrículas na última etapa da educação básica, o que tem sido feito com o Ensino Médio. Para darmos conta dessa informação, faz-se jus um olhar atento sobre a história das políticas públicas referentes ao currículo do ensino médio no Brasil, a fim de uma melhor compreensão dos avanços alcançados, retrocessos e também dos desafios que levaram à política de currículo materializada na Base Nacional do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415, de fevereiro de 2017 e quem são esses sujeitos, cuja garantia de seus direitos relativos ao acesso ao ensino médio se mantém atrelada ao enquadramento da idade-série de escolarização regular, desconsiderando, assim, todas as características da realidade das juventudes brasileiras.

### **3.1 Anotações de um recorte histórico do ensino médio e suas metamorfoses: finalidades e reformas curriculares**

Historicamente, o ensino médio no Brasil já passou por diversas reformas e reestruturações curriculares, trazendo em seu escopo uma dualidade que, em vários aspectos, se mantém: a de uma educação para a elite, cujo propósito é um ensino propedêutico e propulsor para a continuidade dos estudos na educação superior, e outra para os pobres, formadora de mão de obra mais imediata (MELO; LEONARDO, 2019). Essa dualidade nos remete à origem da organização escolar já no Brasil Império, por meio do Ato Adicional de 1834 que outorgava, entre outros

poderes às províncias, o de administrar e organizar a chamada instrução pública elementar por meio de assembleias legislativas próprias (CASTANHA, 2006; SANTOS, STAMATTO, 2018).

À parte as críticas que foram surgindo ao longo da História sobre a descentralização da gestão da educação à época, o que, para Almeida (2000) e Xavier (1985), foi uma das razões para o insucesso da educação naqueles primeiros anos de Império, o certo é que a educação elementar precisava de realinhamentos para atender a uma demanda que vinha se constituindo antes mesmo do ato de independência do Brasil da Coroa Portuguesa, em 1822. Já com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, a constituição de uma elite brasileira que necessitava da garantia de instrução aos seus filhos marcou a busca pela formalização de escolas que atendessem a esse novo público. Após o Ato Adicional de 1834, “todas as províncias com suas respectivas assembleias legislativas deveriam decidir pela instrução, tanto primária quanto secundária, além de financiar os custos necessários para suas efetivações” (SANTOS; STAMATTO, 2018, p. 5).

Segundo Xavier (1990), embora o ensino médio, à época do Ato Adicional denominado ensino secundário, tivesse, em seu início, o objetivo de instruir a elite brasileira, preparando-a para o acesso à universidade, com o tempo se converteu na esperança de ascensão da classe trabalhadora, por meio de maior acesso a esse nível de instrução. Porém, esse ensino, seguindo a dualidade que vemos até os dias de hoje, prometia aos mais pobres a formação para o trabalho, enquanto no outro lado da balança, a elite continuava sendo preparada para as universidades, muitas delas na Europa.

Alguns autores consideram que o ensino médio com objetivo ao aprendizado de uma profissão somente passou a ser pensado para a maioria da população, com menor poder aquisitivo e que precisavam de formação para o trabalho, na década de 1930 (XAVIER, 1990; ROMANELLI, 2000). Porém, já em 1909 é possível encontrar registros desse ensino voltado para a formação de uma profissão para os filhos das famílias de menor renda.

O decreto número 7.566, de 23 de setembro de 1909, assegurou a criação de 19 escolas de preparação para o trabalho, uma em cada capital estadual de então. Os argumentos para a instituição das chamadas Escolas de Aprendizes Artífices foi o aumento dos jovens pobres nas grandes cidades que demandavam a formação em algum ofício, para, assim, serem úteis à sociedade. Conforme o texto

do documento original, os motivos para a existência desses centros de formação se basearam nos seguintes pontos:

Considerando: que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, s. p.).

Embora não se possa fechar os olhos para a segregação dos mais pobres e desfavorecidos no Brasil, o decreto 7.566, de 1909, também sublinha uma característica intencional que viria a se repetir em todas as políticas educacionais, em tela as de currículo, do ensino médio no Brasil: a educação formal, escolarizada, como forma a amenizar as desigualdades sociais (LEVIN *et alli*, 1985).

As Escolas de Aprendizes Artífices surgiram da necessidade de socializar as crianças e jovens para fins de trabalho, visto que muita da mão de obra manufatureira, antes, era realizada por escravos (PANDINI, 2010). Todavia, é a partir de 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação, que a história do ensino médio alarga seu acesso às massas com projetos bem intencionados, voltados à formação dos jovens, sem nunca deixar de lado a dualidade da formação de nossa sociedade: uma educação para as elites e outra para os pobres (ARAÚJO, 2007). “As matrizes paradigmáticas em disputas estavam imbuídas de uma concepção de educação escolar enquanto veículo privilegiado para reformar o indivíduo.” (ARAÚJO, 2007, p. 10).

Saviani (2014) aponta que após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, “A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.” (SAVIANI in SAVIANI et al, 2014, p. 19). O autor ainda chama a atenção à sequência de

medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as “leis orgânicas do ensino” [...]. (SAVIANI in SAVIANI et al, 2014, p. 19).

Embora não vá aprofundar o estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, não poderia deixar de mencionar a importância do Manifesto para a educação brasileira. Trata-se de um documento de política educacional, lançado em 1932, cuja propositura era pela realização da reconstrução social pela reconstrução educacional (SAVIANI in SAVIANI et al, 2014). O Manifesto influenciou a elaboração da Constituição Federal de 1934 e tornou-se um marco importante na história da educação brasileira, ao vislumbrar, ainda na década de 1930, as possibilidades de uma educação mais acessível e comprometida com a transformação social.

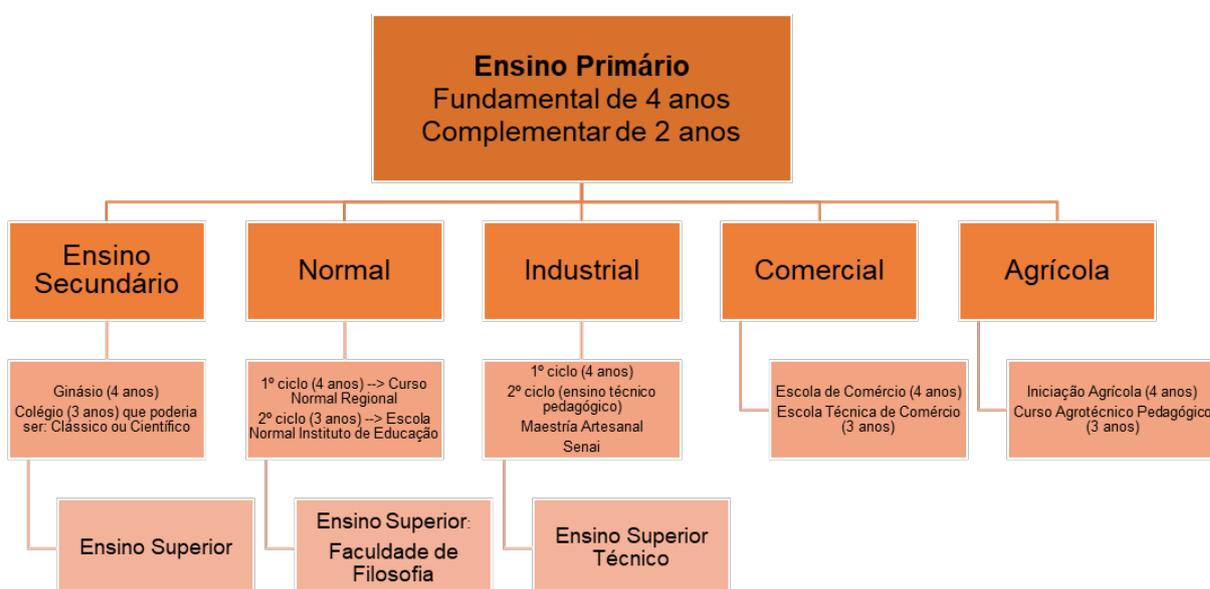
Após o chamado Governo Provisório de Vargas, que durou de 1930 (com a vitória da Revolução) até 1934 (com promulgação da Constituição Federal de 1934), durante o primeiro mandato de Vargas por eleições indiretas, em 1937, foi promulgada uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1937) (SCHAWRCZ; STARLING, 2015). A Constituição de 1937 defendia como primeiro dever do Estado, em matéria de educação, “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas [...]” (BRASIL, 1937, Art. 129). A Constituição de 1937 instituía, inclusive, que as indústrias deveriam criar centros de aprendizes para os filhos de seus operários. (BRASIL, 1937). O período político, social e econômico vivido no país de 1937 a 1945, foi denominado Estado Novo, tempo em que foi instaurada uma ditadura pelo então presidente Getúlio Vargas. Segundo Ghiraldelli (2015), “O “Estado Novo” foi uma ditadura de fato. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais e sem eleições.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 105). Para recordar o contexto histórico desse período, foi sob o regime Vargas que as leis trabalhistas se consolidaram (formalizando a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho), houve maior expansão da industrialização no Brasil e criou-se o DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda para regular ideias contrárias ao regime e promover a imagem benfeitora e positiva do governo.

Seguindo a lógica do dualismo educacional que adivinha da Constituição de 1937, de uma escola profissionalizante para os menos favorecidos, e outra escola mais acadêmica para a elite, em 1942, o ensino médio foi estruturado como curso de estudos regulares com as Leis Orgânicas de Ensino, também denominadas de Reforma Gustavo Capanema (ROCHA, 2010). As Leis Orgânicas se constituem de seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (GHIRALDELLI, 2015).

“Nas letras da Reforma Capanema, tratava-se de organizar um sistema bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 107). Ghiraldelli (2015) e Saviani (in SAVIAMI, 2014) sublinham que foi nesse período, o do estado Novo, e devido à crescente demanda originada da expansão industrial, que foram criados importantes instituições que já esboçavam, àquela época, o que seria o sistema educacional brasileiro. Entre essas instituições estão o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

A seguir, apresento um quadro baseado no material de Ghiraldelli (2015), que nos mostra, de forma didática, a organização do sistema educacional segundo a Reforma Capanema (GHIRALDELLI, 2015; SANTOS, 2010):

Quadro 1 – Organização do sistema educacional sob a Reforma Capanema



Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Ghiraldelli (2015), 2023.

O ensino médio, denominado ensino secundário, passou a ter, então, dois currículos que tinham como objetivo atender à demanda da sociedade enquanto formação intelectual e formação profissionalizante:

Surtem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior. (SANTOS, 2010, p. 8).

A Reforma Capanema foi importante para a estruturação do ensino secundário (atual ensino médio) como etapa reconhecida para formação do cidadão brasileiro, porém como o ensino profissionalizante era o mais procurado pela população carente, devido à necessidade de trabalho, a possibilidade de acesso à universidade tonava-se praticamente nula. Essa condição impunha limites à comunidade trabalhadora (SANTOS, 2010; XAVIER, 1990). Ainda citando Santos (2010), em 1945, menos de 10% dos estudantes que buscavam o ensino secundário conseguiam ingressar na universidade, pois o índice de evasão escolar era alto.

Segundo Saviani (in SAVIANI, 2014), mesmo com a Reforma Capanema, não havia um “conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, tal como preconizava o Manifesto dos Pioneiros da Educação.” (SAVIANI in SAVIANI, 2014, p. 37). Com a aprovação da nova Constituição Federal, em 1946, a educação passou a contar um importante marco legal, que previa uma educação democrática e antecipava a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil. Aprovada somente em 1961, a LDBEN de 1961, Lei nº 4024, contou com a contribuição de Anísio Teixeira, importante defensor da escola pública e um dos nomes da Escola Nova.

Anísio Teixeira, baiano da cidade de Caetité, nasceu em 1900 e desenvolveu sua carreira no setor público desde 1924 (JUNG; MIRA; FOSSATTI, 2017). Após um período em que se dedicou à pesquisa e à escrita de importantes trabalhos sobre educação (sob influência das ideias do filósofo estadunidense John Dewey), em 1951, Teixeira assumiu como Secretário da Educação da Bahia, tendo, então a oportunidade de “colocar em prática seus projetos de educação baseada na experiência e na preparação para o trabalho e a cidadania de forma integral (NUNES, 2000; JUNG, MIRA, FOSSATTI, 2017).

Como diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – cargo que exerceu de 1952 a 1964, Teixeira apresentou um *Plano de Reconstrução*

*Educacional*, em 1953. Anísio Teixeira privilegiava os métodos objetivos e a ciência como itinerários a serem seguidos para a consolidação de um projeto que resolvesse os problemas do Brasil (TEIXEIRA, 1952). Assim, estabeleceu as condições para o desenvolvimento da civilização brasileira, alicerçado no tripé Ciência – Indústria – Democracia (EVANGELISTA, 1993),

Com o propósito de orientar a pedagogia escolar, dentre as primeiras ações do Plano de Reconstrução Educacional lançado por Anísio Teixeira e colaboradores, em abril de 1953, foi posta em prática a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). (ARAÚJO, 2007, p. 12).

Em plena efervescência de uma reestruturação educacional em nível nacional, o objetivo do ensino secundário (atual ensino médio) seguia suas premissas de atender à elite, enquanto educação geral e propedêutica, organizada a fim de possibilitar o ingresso na Educação Superior e formar intelectuais, e aos pobres e desfavorecidos, por meio de uma educação que os validasse como trabalhadores produtivos, embora visasse maior acesso da população por meio de dispositivos que congregavam os ideais defendidos por Teixeira, de uma escola que fosse para todos, democrática e pública (BALESTRIN et al, 2015). De acordo com Balestrin et al (2015), a escola idealizada estaria mais adequada à sociedade contemporânea, seguindo a premissa de Teixeira de que a escola deveria “representar uma comunidade, formar cidadãos e se comprometer com uma melhor conexão com o social. Firmar-se em como situação concreta de vivência da vida em uma sociedade com perspectivas democráticas”. (BALESTRIN et al, 2015, p. 7).

Para analisar o conceito de trabalhador produtivo, invoco Frigotto e Ciavatta (2006), ao esmiuçarem os vocábulos trabalho e trabalhador produtivo, sob a perspectiva do senso comum dirigido pelo neoliberalismo: “trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia daquele que faz, que produz mais rapidamente, daquele que tem qualidade ou que é mais competente”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 60). Tendo em consideração o discurso na representação de modelos sociais (BAKHTIN, 1998), é possível vislumbrar entremeadas ideias e concepções de uma educação para a manutenção de uma elite que se sustenta devidamente amparada pelas políticas de currículo. Essas políticas, mesmo na visão de Anísio Teixeira, deveriam garantir distintas formações para distintas representações sociais.

Em seu artigo sobre o ensino secundário, publicado no *Boletim Informativo Capes* (maio de 1958), Teixeira, de forma objetiva e pragmática, organiza sua propositura nos seguintes eixos:

a) Ensino de uma cultura geral, de natureza utilitária e prática. Mais de ciência aplicada, de conhecimentos de uso comum.

b) Ensino de conhecimentos teóricos e especializados, a fim de atender aos interessados em continuar os estudos no nível acadêmico, em cursos superiores.

c) Ensino de caráter técnico-profissionalizante.

A partir desses três eixos, Teixeira (1958) comenta que seria, então, um curso comum e um outro que chama de cursos enriquecidos, tendo por base aqueles conhecimentos que atendam aos desejos de quem pretende seguir a vida acadêmica. Além desses, o autor informa, também, sobre a necessidade dos cursos profissionalizantes, em uma perspectiva técnica e de cunho pragmático para atender à demanda do mercado de trabalho. Ou seja, já em 1958, Teixeira compreendia que, para a organização de uma sociedade moderna, seria necessário que o ensino médio se diversificasse para atender às diferentes necessidades de seu público, pois assim se reorganizava a sociedade que ele antevia.

Além de pensar em uma reforma nessa etapa de ensino, Teixeira elencou limitações para a efetivação dessa proposta: “Para tal, seria necessário levar o brasileiro a aceitar a ideia das diferenças individuais e a adaptar a escola aos tipos de inteligência e aptidão dos alunos, desistindo de impor a todos o mesmo tipo uniforme de estudos.” (TEIXEIRA, 1958, p. 1). Nesse sentido, pensar em uma reforma que modificasse as estruturas curriculares do ensino médio, em uma sociedade que ainda desejava um ensino igual para todos, seria a grande limitação apontada por Anísio.

Lendo o texto de Anísio Teixeira, publicado em 1958, resguardadas as particularidades do contexto histórico, cabem algumas críticas ao seu pensamento quando analisados pela ótica contemporânea. São ideias recorrentes em suas falas pensar a diversidade no ensino a partir das diferentes inteligências e aptidões dos sujeitos educativos (TEIXEIRA, 1958).

Teixeira (1958) observava na sociedade a diversidade de aptidões que poderiam ser aproveitadas para aprofundar na escola, porém, não pensava que os indivíduos deveriam, por direito, ter acesso a múltiplos conhecimentos a fim de

desenvolverem, todos, habilidades e competências mais gerais e, após isso, poderem optar por seus caminhos de formação: mais técnica ou acadêmica. Em alguma medida, Teixeira também abordava o fato de que o ensino superior estaria destinado a uma menor parcela de estudantes do ensino médio, que ele quantificava em torno de 5% (TEIXEIRA, 1958). A esses estaria destinado um curso mais enriquecido com o estudo de línguas estrangeiras, cultura, filosofia, artes e literatura. Nesse sentido, a legislação da educação que norteava os currículos do ensino secundário seguiu com clareza a ideologia de uma escola que “deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 109). Assim, é possível observar que a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (2015), originalmente publicada em espanhol em 1968, quando de seu exílio no Chile, denuncia e avança na proposta de uma sociedade cujos sujeitos tenham consciência dessa relação oprimido-opressor e consigam buscar sua libertação. Libertação essa mediada pela ação política junto aos oprimidos, como ação cultural, ação com eles (FREIRE, 2015), o que na conjuntura das reformas educacionais propostas a partir da Reforma Capanema e na continuidade via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1968 significaria a denúncia, impossível à época, das discrepâncias de atendimento educativo da sociedade brasileira.

Em 1962, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi apresentado ao público. “[...] seguindo as prescrições da LDBEN de 1961, impôs ao governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União em educação.” (GHIRALDELLI, 2015). O PNE de 1962 estabelecia como uma de suas metas, a serem atingidas em até oito anos, o aumento das matrículas para 30% dos jovens de 15 a 18 anos nas séries do que seria hoje o ensino médio. Porém, após duas semanas após o Golpe Civil Militar, em 1964, o PNE foi extinto.

Em 1964, o Brasil sofreu o Golpe Civil-Militar e, especificamente na educação, algumas mudanças passaram a ocorrer. Embora alguns autores ainda utilizem a expressão Golpe Militar (GHIRALDELLI, 2015; PINHO, 2019; SILVA, 2019), havendo também quem o termo Golpe Empresarial-Militar e Golpe Empresarial Civil-Militar (IELA, 2022), aqui tomo a expressão Golpe Civil-Militar por considerar o termo “civil” o que melhor comporta todas as esferas da sociedade civil que apoiaram a intervenção militar em 1964. Entre elas, destaco as apresentadas por Silva (2019) em sua tese de doutorado: estudantes, mulheres e imprensa

(SILVA, 2019). Nesse sentido, o que podemos perceber claramente e que é consenso entre pesquisadores (como os citados) é que o golpe de 1964 teve apoio civil, sob a bandeira da “defesa da democracia, do cristianismo, da família, das hierarquias tradicionais, da proibição no trato dos recursos públicos, contrário à baderna.” (PINHO, 2019, p. 71). A fim de não passar à margem desse momento de nossa história, utilizo Cordeiro (2009) para comentar o golpe:

O golpe civil-militar que derrubou o presidente João Goulart em 31 de março de 1964 marcou o início de 21 anos de ditadura no Brasil. Arquetizado por entidades diversas da sociedade civil e pelas Forças Armadas, que o efetivaram, instaurou o regime dos militares no país e entrou para a história como um dos períodos de maior violência praticados pelo Estado contra a sociedade: o aparelho repressivo poderoso e a eficiência da propaganda teriam sido capazes de calar e manipular a sociedade (CORDEIRO, 2009, p.41).

Nenhum setor da sociedade conseguiu passar incólume às consequências geradas nesse período, que foi de 1964 a 1985 (PINHO, 2019), nem mesmo a educação. A ditadura civil-militar foi marcada pelo “exponencial fortalecimento do Poder Executivo. [...] Nessa modalidade de Estado autoritário-burocrático, assentado na ideia de “segurança nacional”, o planejamento foi indubitavelmente tecnocrático, insulado e centralizado.” (PINHO, 2019, p. 71-72). Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, “foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (os acordos MEC-Usaid), o que comprometeu as políticas educacionais em nosso país.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 147). A ótica dos acordos MEC-Usaid, embora defendesse o olhar técnico e o tom científico, seguiam a lógica que foi publicizada pelo então ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico” de “submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 148). Em sua concepção, o ensino médio deveria atender à maioria da população, enquanto a universidade seguiria reservada às elites. Defendia um ensino médio cujo currículo adotasse mais componentes curriculares voltados às práticas e menos aos estudos humanísticos e humanistas. Em detrimento de uma escola ligada às demandas da vida, “advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 148). Ou seja, “Projetos diferentes de sociedade, relações de poder e conflitos inerentes ao sistema capitalista estão em jogo no movimento contraditório de inclusão, exclusão e

segmentação” (KRAWCZYK *in* KRAWCZYK et al, 2014, p. 19) conforme analisa Krawczyk sobre os desafios do ensino médio, como novos, porém que podemos observar como constantes ao longo das décadas.

Segundo Santos (2010),

o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico. Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais como o AID<sup>17</sup>. (SANTOS, 2010, p. 11).

Na esteira de um momento conturbado para a nação, com limitação da liberdade, censura da imprensa e diversos mecanismos de repressão sendo utilizados pelo governo, também houve maior vinculação do Brasil ao capital estrangeiro (LARA, SILVA; 2015). Tanto o crescente endividamento externo quanto a maior abertura para instalações de multinacionais, levaram a população a demandar maior qualificação para o trabalho. O Estado Militar, segundo Germano (2011), distinguiu-se pelo aumento da intervenção em prol do crescimento das forças produtivas no país, “sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda” (GERMANO, 2011, p. 56).

Além disso, durante o período da ditadura civil-militar, as políticas educacionais cujas bandeiras haviam sido levantadas na década de 1950 e início da de 1960, principalmente as elencadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (de 1932) e no Manifesto Mais uma vez convocados (de 1959). Sobre esses manifestos, Vidal e Vieira (2017) pontuam sua relevância para a educação democrática

Esses anos mostraram o engajamento de educadores, intelectuais e políticos na luta por uma educação pública, gratuita, capaz de reconhecer a diversidade cultural e valorizar as demandas individuais de seus educandos, sem buscar para estes uma orientação, uma verdade científica que reproduza as desigualdades existentes. (VIDAL; VIEIRA, 2017, p. 73).

Esse processo de democratização da educação e maior atuação de membros de diversos setores da sociedade na tentativa de diminuição de desigualdades e melhoria de acesso às escolas foi confrontado com um projeto de

---

<sup>17</sup> Sigla em inglês de Agência para Desenvolvimento Internacional. Esses acordos ficaram conhecidos como MEC – Usaid e marcaram as reformas no período entre 1964 e 1968. (SANTOS, 2010, p. 11).

desmonte e fragmentação do sistema educacional brasileiro (ASSIS, 2017). A partir de 1964, com a ascensão dos militares ao poder, houve a transferência das responsabilidades que seriam do Estado para o setor privado, com a legalização de estratégias.

Seguindo a lógica de uma escola de ensino médio profissionalizante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1971 “nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em 1970.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 157). A Lei nº 5.692 de 1971 teve como um de seus objetivos a implementação da profissionalização para o ensino médio, em um tempo em que a Ditadura Civil-Militar vivia o ápice de uma legislação antidemocrática, por meio do decreto do Ato Institucional nº 5, o AI-5. Assinado pelo general Costa e Silva e por ministros “simpáticos às medidas de extrema-direita, como Gama e Silva [...] e também por liberais conservadores, como o caso de Hélio Beltrão.” (GHIRALDELLI, 2015, p. 159).

Nesse contexto, com a LDB de 1971 – Lei nº 5.692/71 “chegou-se a uma estrutura que [...] se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral.”. (SAVIANI in SAVIANI et al, 2014, p. 42). O ensino médio, então segundo grau, era unificado, “de caráter profissionalizante, albergando ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais.” (SAVIANI in SAVIANI et al, 2014, p. 42).

### **3.2 A política curricular da reforma do ensino médio 13.415/2017**

O ano de 1985 desponta na história como o ano em que o Brasil pode respirar esperança na ideia de um sistema de redemocratização, após o fim da ditadura civil-militar. A democracia recém reconquistada trazia em si possibilidades inovadoras em todos os campos da vida política e civil, entre eles a Educação. Segundo Ghiraldelli (2015), os partidos políticos emergentes após a ruptura com o bipartidarismo do período da ditadura civil-militar buscaram deixar suas marcas de diversas formas. Ao longo dos anos de redemocratização vitórias nos campos da Educação foram obtidas no que tange à destinação de recursos para a Educação, a exemplo da Emenda Calmon, educação como direito de todo cidadão, pela Constituição Federal, de 1988, assim como sofreu ataques como, por exemplo, os investidos pelo governo de Collor, presidente eleito em 1990, contra o CNPq e a

Capex<sup>18</sup>. (GHIRALDELLI, 2015). É nesse contexto que associações de professores, entre outros entes, começam as discussões a respeito do que viria a ser a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, a de 1996.

Segundo Saviani,

a concepção produtivista resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto denominado neoliberalismo, quando veio a ser sancionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. (SAVIANI in SAVIANI, 2014, p. 48).

Santos (2016) analisando, em sua dissertação de mestrado, o tratamento fragmentado do conhecimento dado em todas os textos das leis de diretrizes e bases, comenta sobre os movimentos dos professores e entidades educativas quando dos debates que levaram à nova LDB:

Tais reivindicações, fundamentadas pelas críticas direcionadas ao sistema educacional vigente no período da ditadura, buscavam construir, nessa nova etapa da história do país, uma educação escolar que pudesse munir o sujeito social de uma maior consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadão. (SANTOS, 2016, p. 79).

Ainda para Santos (2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi a de elaboração mais democrática, pois levou em conta os resultados do diálogo promovido por mais de 30 entidades, como a Central Única de Trabalhadores (CUT), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse caráter democrático pode ser observado na LDB (BRASIL, 1996), na forma como o documento “[...] dispõe do conceito de humano para direcionar os fins da educação brasileira à perspectiva unitária, progressista [...]” (SANTOS, 2016, p. 80).

Enquanto lei, o novo texto tinha como intenção promover espaços dialógicos sobre os objetivos dos vários níveis da educação escolar, visando, então, à efetividade de uma educação capaz de mudar a realidade do contexto brasileiro, inspirada nas ideias de igualdade, liberdade, solidariedade e bem-estar social (SANTOS, 2016). Santos (2015) também destaca a importância dos vários movimentos sociais e grupos de interesse para a elaboração da LDB de 1996.

---

<sup>18</sup> CNPq: Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico. Capes: Coordenação de Avaliação do Pessoal do Ensino Superior. Esses órgãos têm sido importantes para a organização, regulamentação, avaliação e fomento da pesquisa e do ensino superior no Brasil.

A LDB, de 1996, estabeleceu a matrícula na educação básica como obrigatória dos 04 aos 17 anos, o que compreende o período correspondente ao ensino médio, dos 15 aos 17 anos – sem consideramos, aqui, a realidade da distorção idade-série. De acordo com Melo e Duarte (2011), o objetivo de seu currículo, único para todo o território nacional, era proporcionar conhecimentos gerais e polivalentes, que capacitassem seus egressos para a vida acadêmica futuro (caso optassem pela ingressar em um curso universitário) e para o mercado de trabalho. (MELO; DUARTE, 2011). Porém, muito antes de 1996, a LDB trazia o ensino médio, ou secundarista (TEIXEIRA, 1958), como uma etapa a ser analisada dentro da educação básica.

Segundo Libâneo (2012), sobre os artigos da LDB (BRASIL, 1996) até o ano de sua análise, “constata-se que quase um terço deles sofreu alterações substanciais. [...] uma revisão legal dessa magnitude pode levar muito tempo, com prejuízos para a ordenação legal da educação.” (LIBÂNEO, 2012, p. 218). Ao acessarmos a LDB (BRASIL, 1996) em sua versão atual disponível no *site* do Planalto<sup>19</sup>, constatamos, até o dia 20 de abril de 2023, mais de 300 alterações em alterações nos 92 artigos, ao longo de sua existência. Muitas delas em relação à Educação Básica, devido à Reforma do Ensino Médio e mudanças no ensino de língua estrangeira e outras disciplinas que passaram a ser optativas no currículo regular. Observando a quantidade de vetos, alterações, obsolescências e acréscimos realizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) desde seu sancionamento, percebemos a instabilidade do sistema educacional brasileiro. Uma das explicações para esse fenômeno, parece-nos, diz respeito à transitividade de governos e às mudanças que cada um promove na Educação, adequando-a a seu *modus operandi*. Atualmente, a LDB (BRASIL, 1996) apresenta uma estrutura ampla, com 92 artigos, organizados da seguinte maneira, segundo o quadro de Mira (2020):

#### Quadro 2: Estrutura da atual LDB, Lei 9394/96

---

<sup>19</sup> As leis brasileiras podem ser acessadas em sua íntegra e com atualizações no site oficial do Planalto, pertencente ao Governo Federal. No caso da LDB de 1996, sua disponibilidade está em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

ESTRUTURA DA LDB DE 1996	
TÍTULO I - DA EDUCAÇÃO	
TÍTULO II - DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL	
TÍTULO III - DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR	
TÍTULO IV - DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL	
TÍTULO V - DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPÍTULO I - DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES</li> <li>• CAPÍTULO II - DA EDUCAÇÃO BÁSICA               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Seção I - Das Disposições Gerais</li> <li>◦ Seção II - Da Educação Infantil</li> <li>◦ Seção III - Do Ensino Fundamental</li> <li>◦ Seção IV - Do Ensino Médio</li> <li>◦ Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos</li> </ul> </li> <li>• CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</li> <li>• CAPÍTULO IV - DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</li> <li>• CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</li> </ul>
TÍTULO VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
TÍTULO VII - DOS RECURSOS FINANCEIROS	
TÍTULO VIII - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	
TÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	

Fonte: Mira, 2020 (atualizado em 2023).

No quadro a seguir, podemos observar que os anos finais da educação básica mudaram de *status* dentro da Lei, passando de optativo para uma etapa obrigatória. Algumas das modificações na LDB de 1996 são oriundas da Lei 13.415, de 2017:

Quadro 3 – Principais características do ensino médio nas LDBs de 1961, 1971 e 1996

LDB	LEI	RESUMO
1961	4.024	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A matrícula no grau médio não é obrigatória, não sendo considerada um dever, mas um direito de todo cidadão (art. 2);</li> <li>• Grau médio dividido em ensino médio, secundário e técnico. Não era obrigatório.</li> <li>• Ensino médio: formação em dois ciclos, o ginasial e o colegial (art. 34);</li> <li>• Abrangia 3 modalidades de formação: secundário, técnico e formação de professores (art. 34);</li> <li>• Currículo compreendia disciplinas obrigatórias, em uma grade comum no primeiro ciclo (que compreendia o ginasial), e optativas nos ciclos subsequentes (que perfaziam o colegial) (art. 35);</li> <li>• As formações ofertadas no grau médio técnico eram industrial, agrícola e comercial (art. 47).</li> </ul>
1971	5.692	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevê um núcleo comum para o currículo de 2º grau e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 4);</li> <li>• Formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau (art. 30 e 77);</li> <li>• Permite o ensino experimental (art. 64);</li> <li>• As habilitações profissionais podem ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (art. 2);</li> <li>• Obrigatória a inclusão das disciplinas de Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde no currículo comum (art. 7).</li> </ul>
1996	9.394	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação básica obrigatória e gratuita, dos 04 aos 17 anos de idade, compreendendo os três níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (art. 4);</li> <li>• Núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada (art. 26);</li> <li>• Currículo definido pela Base Nacional Comum Curricular (art. 35-A);</li> <li>• Currículo comum com a obrigatoriedade das disciplinas de Português, Matemática, Inglês e as línguas maternas nas comunidades indígenas nos 3 anos do ensino médio (art. 35-A);</li> <li>• Obrigatório ensino e prática de educação física, arte, sociologia e filosofia, não necessariamente como disciplinas (art. 35-A);</li> <li>• O ensino médio será organizado com 1800 horas de base comum e 1200 horas de base diversificada, de acordo com os itinerários formativos e os diferentes arranjos curriculares ofertados pelas escolas (art. 35-A, 36);</li> <li>• Os itinerários formativos deverão compreender as seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (art. 36);</li> <li>• Cada sistema de ensino tem autonomia para organizar seus arranjos curriculares e itinerários, desde que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (art. 36);</li> <li>• O itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada em cooperação com outras instituições (art. 36).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro 3, é possível mapear não só as mudanças ocorridas, mas o papel que o ensino médio passou a ter em nossa sociedade. Mudanças significativas ocorridas dizem respeito à obrigatoriedade do ensino médio, pois na LDB de 1961 essa etapa de ensino era considerada um direito do cidadão, mas não um dever, o que significa que cada sujeito escolhia cursar ou não o ensino médio. Quando observamos as três LDBs (1961, 1971 e 1996), percebe-se que as últimas alterações realizadas para o atendimento da Lei 13.415 (BRASIL, 2017) expandem o

ensino na última etapa da educação básica, pois aumentam sua carga horária, porém o que se propunha ser uma grande mudança, os itinerários formativos, não deixa de ser reflexo de um segundo grau (antiga nomenclatura do ensino médio) das LDBs anteriores. O que considero, aí sim, uma alteração considerável é o currículo atrelado a outro documento, muito mais específico em suas orientações do que a própria LDB (BRASIL, 1996). A BNCC (BRASIL; MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2018) é lei e, portanto, norteia, guardadas suas limitações e possibilidades, todo o fazer pedagógico do ensino médio em questão.

Embora, desde a LDB de 1961, a educação seja considerada como um direito, o ensino médio não é um dever. Portanto, sua matrícula não era, nem o é, obrigatória, ficando a cargo das famílias o suporte ao ingresso de seus estudantes no grau médio (BRASIL, 1961). Para esse ingresso, o candidato deveria prestar um exame, nomeado como exame admissional ao ginásio, requerendo preparo prévio e dedicação (AKSENEN; MIGUEL, 2014; CORSO; SOARES, 2014). Com isso, um extrato pequeno da sociedade conseguia atingir o ginásio, pois, além de tempo para os estudos, o exame dependia do pagamento de uma taxa. Muitos adolescentes precisavam trabalhar e contribuir com a renda familiar, não podendo assumir a continuidade de sua formação. Segundo Aksenen e Miguel (2014), os exames de admissão haviam sido implantados pelo Decreto 19.890, do ano de 1931, como uma política educacional denominada de Reforma Francisco Campos. Segundo essa reforma, os exames admissionais eram obrigatórios em todo o território nacional, nas escolas oficiais. Os exames só foram extintos com a LDB de 1971 e “[...] marcaram um período histórico de acesso ao ensino primário e restrição ao ensino secundário.” (AKSENEN; MIGUEL, 2014, p. 231).

A história do ensino médio no Brasil e das políticas de currículo que o têm estruturado ao longo dos anos emergem de uma necessidade que, segundo Corso e Soares (2014), contribui para demarcar o lugar dos jovens brasileiros: “educação técnica para a classe trabalhadora, em especial para o comércio e a indústria, e educação humanísticas reservada à elite brasileira, para entrada no ensino superior.” (CORSO; SOARES, 2014, p. 9).

Após a implantação da Lei 9.394, outro importante passo na reformulação do ensino médio se deu pela elaboração e lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (BRASIL; MEC, 2000). Segundo o documento elaborado pelo Ministério da Educação (2000), dois fatores pressionavam para a reformulação

curricular do ensino médio no Brasil: o fator econômico e a chamada revolução informática (BRASIL; MEC, 2000, p. 5). Ainda de acordo com o texto introdutório aos PCNs do ensino médio, desde a LDB de 1996, o ensino médio constituía a última etapa da educação básica, o que havia sido renunciado já pela Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988) quando no inciso II do Art. 208, era garantida como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. (BRASIL, 1988). Sendo assim, a reforma do ensino médio a fim de atender à crescente demanda dos jovens que a cada ano engrossavam mais as estatísticas no que dizia respeito ao número de matrículas efetivas nessa fase de sua formação escolar era uma prerrogativa inegável.

Esse mesmo argumento, o do aumento no número de matrículas no ensino médio, já não pode ser evocado quando analisamos as razões para uma nova reforma do ensino médio (BRASIL, 2017). Segundo verificados nos Censos Escolares disponibilizado no site do INEP, o número de matrículas no ensino médio teve um aumento significativo de 1995 até o ano de 2003. Contudo, desde 2004, esse número vem se mantendo estável, tendo queda importante em 2019, mas com um aumento de 11% em 2020. Com a pandemia da covid-19, 2021 registrou um aumento de 2,9% nas matrículas no ensino médio. Ainda segundo o Inep (2023), 2022 o número de matrículas foi de 7,9 milhões no ensino médio, totalizando um aumento de 1,2% e voltando ao mesmo patamar de 2018. Porém, esses dados, se confrontados com os que demonstram a evasão nessa etapa da educação básica, traz-nos para a realidade brasileira: a de que o ensino médio segue sofrendo com a exclusão de seus alunos, seja pela necessidade do trabalho, seja pelo baixo rendimento na aprendizagem, o que pode ser observado em um estudo realizado pelo Ipec – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica – para a Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância<sup>20</sup> – em agosto de 2022. O referido estudo apontou que 11% dos adolescentes e jovens entre 11 e 19 anos está fora da escola. Ainda, chama a atenção que 21% dos entrevistados relataram já terem pensado em desistir dos estudos devido, inclusive, a não conseguirem acompanhar, segundo eles, as explicações dos professores (UNICEF, 2022).

---

<sup>20</sup> Fundo criado pela Organização das Nações Unidas – ONU – com atuação em 190 países. No Brasil, está presente desde 1950 e tem como uma de suas atribuições promover os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes.

Com base nesses dados, é possível inferir que a necessidade de uma nova reforma do ensino médio tenha outros contornos para além do número de jovens que se matriculam na etapa final da educação básica. Para uma melhor compreensão desse fenômeno, aprofundei a busca pelos dados disponibilizados pelo INEP, a fim de constatar as variações entre número de concluintes do ensino fundamental e posterior número de matrículas no 1º ano do ensino médio, bem como o número daqueles que logram a terminalidade da educação básica. Acredito que esses dados possam contribuir para uma melhor compreensão da efetivação de uma política de currículo que não só garanta o acesso do jovem ao ensino médio, mas também oportunize o êxito em sua formação integral, bem como em sua formação como pessoa humana (MIRA, 2017; 2020), seguindo a lógica da justiça social e da perspectiva da justiça curricular (SILVA, 2016; ARROYO, 2013; SANTOMÉ, 2011).

Considero historicamente alguns pontos específicos para a compreensão das políticas de currículo do ensino médio no Brasil, algumas já citadas anteriormente. O quadro 4 foi elaborado com a pretensão de organizar visualmente os momentos em que as reformas foram aprovadas:

Quadro 4 – Pontos históricos das políticas de currículo do ensino médio no Brasil

ANO	LEGISLAÇÃO	FATO
1909	Decreto 7.566/1909	Abertura das Escolas de Aprendizes Artífices
1931	Decreto 19.851/1931	Criação do Conselho Nacional de Educação
1953		Plano de Reconstrução Educacional
1961	Lei 4.024/1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1971	Lei 5.692/1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1996	Lei 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2000		Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
2011	Parecer nº 5/2011	Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2017	Lei 13.415/2017	Lei que aprova a reforma do Ensino Médio
2018	Parecer 15/2018	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à reforma curricular do ensino médio, iniciada após a LDB de 1996, ou seja, exposta nos PCNs (BRASIL; MEC, 2000), também considerei a necessidade de referenciar pontos que convergem entre a nova política curricular no Brasil e as demandas da Unesco, tendo em vista os pressupostos dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – as ODS – da ONU. Os 17 ODS são metas estipuladas pela ONU, em comum acordo com seus países-membros, entre eles o Brasil, visando cumprir a chamada Agenda 2030 (ONU, 2015). A Agenda, lançada em 2015, evoca a declaração universal dos direitos humanos – DUDH – (ONU, 1948) em um planejamento global de ações que visam “fortalecer a paz universal com mais liberdade. [...] a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta.” (ONU, 2015, preâmbulo).

O 4º ODS, que trata especificamente das metas envolvendo a educação retoma um dos documentos, talvez o de maior alcance no âmbito da educação desde sua publicação, o Relatório Delors (UNESCO, 1996). A partir de sua divulgação, os sistemas de educação de vários países passaram a vislumbrar nos

quatro pilares para a educação do século 21 – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver – a chave para o desenvolvimento de uma educação para a vida, que integra a formação humana e para o mundo do trabalho (MIRA, 2017; 2020).

O 4º ODS se configura, de forma geral, como o que busca “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2015). No Brasil, esse objetivo se desdobra em 7 metas, como citadas a seguir:

Meta 4.1: “Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.”

Meta 4.2: “Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental.”

Meta 4.3: “Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.”

Meta 4.4: “Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.”

Meta 4.5: “Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.”

Meta 4.6: “Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática.”

Meta 4.7: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.” (ONU, 2015, com adaptações).

Observando essas metas, podemos destacar estruturas semânticas que se articulam com as encontradas na BNCC (BRASIL, 2018), como exemplo das competências gerais 6 e 7, conforme segue:

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

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p.1 introdução).

Como posto no quadro 4, um ponto de análise que se torna crucial para a compreensão da BNCC (BRASIL; MEC, 2018) como política de currículo é observar sua aprovação dentro de uma intencionalidade. Aprovada por parecer em 4 de dezembro de 2018, o documento retoma alguns dos pressupostos dos PCNs, como o ensino por áreas do conhecimento, alargando possibilidades para a formação técnica dentro da etapa do ensino médio.

Tendo por base a LDB (BRASIL, 1996) e a Lei do Novo Ensino Médio, Lei 13.415/2017, três versões da BNCC do Ensino Médio chegaram até a sociedade civil para discussão em diferentes momentos. Porém, em dezembro de 2018, sem a anuência da população, o então presidente Michel Temer aprovou a terceira versão da BNCC, dando início a inúmeros questionamentos sobre sua formulação e implementação no tempo estipulado: até 2022. As intenções para a aprovação da BNCC do Ensino Médio podem ser observadas por dois primas distintos: o do discurso oficial, divulgado pelo Ministério da Educação e disponibilizado em seu site oficial (MEC, 2018) e aquele que subjaz o discurso oficial e que aqui denomino de “discurso oculto”, tomando emprestado o termo de Scott (2013), porém assumindo a subversão do termo ao descolá-lo do uso original elaborado pelo autor, ao se referir à realidade de camponeses sob o discurso de quem detém o poder (SCOTT, 2013). Para corroborar o que afirmo, utilizo o excerto de Assis, 2012, ao mencionar a limitação da Lei nas mudanças sociais reais e profundas:

nenhuma lei é capaz de operar transformações profundas, nem tampouco de retardar, por si só, o ritmo do progresso de uma sociedade, por mais retrógrada que ela seja. Sua aplicação depende da eficácia e da integração das suas relações com o corpo social; das condições de infra-estrutura existentes; da adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina; e, principalmente, dos homens que a aplicam. (ASSIS, 2012, p. 327).

Com base em Assis (2012), me autorizo a afirmar que a BNCC do ensino médio, enquanto política de currículo, apresenta inúmeros atravessamentos no que vão para além de uma mudança curricular, pois implicam na vida de jovens, em seus anseios, projetos de vida, na vida de educadores do país todo, na forma como a gestão se articulará, na busca por subsídios, no alcance de diferentes extratos

sociais. E isso não é pouco, é uma mudança cujo discurso oficial propaga progresso, mas um progresso que não será para todos. É o que Dubet (2020) explica ao tratar do “efeito das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares” (DUBET, 2020, p. 43) que gera mais desigualdades segundo um modo de produção que perpassa toda vida escolar do sujeito que tem seu acesso garantido por lei, porém que o perde ao longo do percurso ao ser posto à prova em um sem fim de momentos que o autor menciona como “de triagem” e que transporto para a realidade brasileira: provas de larga escala como Enem, seleções vestibulares para a entrada nas universidades, as próprias avaliações de cada escola, além das seleções para emprego, muitas cobrando mais teste, provas e demonstrações de conhecimento acadêmico que seguem um padrão pré-definido pelo currículo escolar.

O que trago para análise nesse momento da tese é a elaboração e aprovação de um documento cujos argumentos postos à luz tomam por alicerce a reforma do ensino médio que, segundo o MEC, pretende ter:

[...] organização curricular mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, s/p.).

Sobre a Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, vale retomar que foi

estabelecida pela conversão da Medida Provisória nº 746 com a justificativa de que seria urgente adequar o ensino médio à qualidade do ensino de outros 20 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (HERNADES, 2020, p. 579).

Porém, esses países apresentam diferenças em relação ao Brasil, pois “têm um elevado Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujos investimentos no campo da Educação são elevados.” (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1178). Como definida na Lei 13.415/2017, o ensino médio passa a nortear sua organização curricular segundo a BNCC própria dessa etapa. O documento final foi aprovado pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018, em 4

de dezembro de 2018 (MEC, 2018), instituindo, assim, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e as orientações aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, “em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, s/p).

A BNCC, ou somente Base, se constitui em 5 partes distintas que contemplam os pressupostos teórico-epistemológicos do documento, sua estrutura e as diretrizes para cada etapa da educação básica. No caso desta investigação, o foco analítico-discursivo consistiu na parte 5 da Base, visto que se trata especificamente do ensino médio, tendo já sua articulação com a LDB (BRASIL, 1996) e suas novas diretrizes para o ensino médio, após a reforma de 2017.

O texto é iniciado a partir do alinhamento teórico com o artigo 5 da LDB (BRASIL, 1996) e o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que foca no aspecto da garantia do direito público e subjetivo à educação. Sendo público e subjetivo, este é um direito que encerra em si também a obrigação de ser cumprido, seja pelo Estado (em sua oferta, garantia de acesso e permanência) quanto por parte das famílias em matricular e acompanhar seus filhos na escola, dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1996).

A BNCC parte de uma introdução comum a todas as etapas da educação básica: as suas dez competências gerais, que devem ser observadas em todas as etapas, resguardadas suas peculiaridades. Dentre as dez competências gerais, estão concepções baseadas na demanda de mercado, no que se espera que o jovem egresso da educação básica dê conta, como resiliência e flexibilidade para desenvolver atividades na coletividade. (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) e em um forte apelo demarcado pela Unesco, como registram Mira, Jung e Fossatti (2019).

Ainda no texto comum, há a exposição da justificativa de se ter uma base comum para todo o país, considerando-se que é destinada a nortear 60% dos currículos, que devem ser elaborados pelas Secretarias de Educação de cada Estado, e de cada município. Os 40% restantes devem ser orientados de acordo com as especificidades de cada região geográfica e suas demandas. Segundo o próprio texto da Base, seu objetivo é “[...] consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 8).

Das dez competências gerais, destaco a competência 6, que trata do projeto de vida a ser desenvolvido pelos jovens, tendo como norte o mundo do trabalho. A competência, em sua íntegra, aborda temáticas que, por si só, desencadeiam uma série de conhecimentos que dependem da mobilização de muitas outras habilidades.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 09).

Além de mencionar o projeto de vida e o mundo do trabalho, o texto da sexta competência coloca como objetivo de aprendizagem, ao ser alcançado por todos os estudantes ao final da educação básica, o exercício da cidadania, o que me leva a mencioná-lo como um dos pilares de minha proposta investigativa. No ensino médio, essa competência é potencializada, considerando-se que é o tempo em que os sujeitos estão mais próximos do mundo do trabalho (seja inseridos nele ou em vias de iniciá-lo). Entretanto, o que podemos notar é que essa competência menciona habilidades subjetivas, que se atrelam à concepção humanista de educação. Os conceitos de exercício da cidadania e liberdade encerram as ideias que podem ser resgatadas ao pensar-se uma educação que visa à humanização do sujeito.

Também, é importante levar em consideração o conceito de competência adotado pela BNCC:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 8).

Esse é um conceito controverso, que tem sido divulgado no meio educativo em substituição aos conceitos de objetivos e metas. O conceito de competência surgiu nas empresas na década de 1970 para designar a capacidade de realizar uma tarefa real de forma eficiente, com melhor utilização dos recursos (MUSSAK, 2003). Também pressupõe que desenvolver competências se relaciona à competição, ao que é necessário para manter-se na competição. Quando analisado pela concepção de escola justa (DUBET, 2004), abordar a educação a partir de competências pode dar margem a interpretações equivocadas a respeito da função da educação na sociedade. Desta maneira, ao pensar no âmbito educacional, o

termo “competências” aparece pela primeira vez em documentos do Conselho Europeu, em 2001; da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2002 e no Conselho da Catalunha, em 2004 e mais recentemente no 4º ODS sobre a educação de qualidade (ONU, 2015). Perrenoud (1999) menciona que “Competência é a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos.” (PERRENOUD, 1999, p. 30). Quanto ao termo competência, Zabala e Arnau (2010) concordam que a competência é a mobilização de muitos outros conhecimentos. A esses conhecimentos, os autores e a BNCC denominam habilidades. São essas habilidades que a BNCC lista para cada área do conhecimento de acordo com cada série e etapa da educação.

Outra questão que não pode passar sem um olhar mais atento e reflexivo é a organização do ensino médio contemplada na reforma (BRASIL, 2017). O Novo Ensino Médio pretende que o aluno curse 1800 horas de uma base comum, com vários componentes curriculares, de todas as áreas. As demais horas, a fim de totalizar as 3000 para a etapa, devem ser cursadas de acordo com a opção do estudante:

I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas e V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 475).

Essa divisão em itinerários formativos segue uma tendência mundial ocidental que se alinha às recomendações da OCDE (BRASIL, 2017), e, segundo Silva (2018), às recomendações do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1996; 2015).

Segundo Ferretti e Silva (2017), a reforma do ensino médio seria uma tentativa de melhorar os índices de educação do país, aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a “necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 394). Outro sim, seguem os autores abordando que a Unesco mantém forte papel desde 1996, apontando as competências necessárias para o desenvolvimento

dos estudantes, considerando como unânimes os quatro saberes mencionados no Relatório Delors (UNESCO, 1996): aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, como já referi anteriormente.

Uma das justificativas para a aprovação da reforma do Ensino Médio – por meio da BNCC – foi objetivar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, abrindo espaço para ações mais alinhadas à formação integral para a cidadania e para os direitos humanos. Contudo, sua atuação acaba por ser limitada àqueles educandos que estão na escola, que frequentam e fazem parte da comunidade escolar. Sobre esse ponto, Ferretti (2018) ainda questiona o termo integral abordado na BNCC, que aumenta a carga horária diária de estudos para 7 horas. Para o pesquisador, trata-se de uma incoerência, visto as desigualdades sociais e econômicas de nosso país:

Por outro lado, tendo em vista a parcela da população a que se destina o Ensino Médio, na idade regular, cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, conforme explicitado anteriormente. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar (FERRETTI, 2018, p. 30).

Segundo Araújo (2018), “Ao propor uma amarra entre currículo e trajetória juvenil, a reforma limita o potencial da escola em produzir oportunidades educacionais, cerceando as expectativas de futuro dos jovens.” (ARAÚJO, 2018, p. 12). Essa afirmativa é corroborada por Silva (2018) e Ferretti e Silva (2017), além de contrapor-se ao direito público e subjetivo de acesso e permanência no sistema educativo. A reforma no ensino médio atinge principalmente a rede pública de educação, responsável por 80% das matrículas nessa etapa de ensino (ARAÚJO, 2018).

Além disso, embora o Brasil tenha alto índice de matrículas na Educação Infantil – 93%, ou seja, para alunos com idades de 4 a 5 anos (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018), no ensino médio já vivemos com a evasão e suas motivações como um dos grandes gargalos da educação nacional (FERRETTI, 2018).

Essa realidade é um desafio para os sistemas de educação do país, uma vez que universalizar esta etapa ainda parece ser um cenário utópico, visto que

nosso país é continental, desigual e excludente. Portanto, ao analisar a BNCC como política de currículo para o ensino médio parece denotar perspectivas tendenciosas ligadas ao contexto internacional, todavia, ainda não se sabe como, nesse caminho de incertezas, será a sua efetividade no “chão” da escola.

### **3.3 Para quem é a reforma: os sujeitos estudantes do novo ensino médio**

Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio, não podemos caracterizar o público-alvo dessa etapa de ensino, pois são muitos os fatores que impedem esse olhar limitado: fatores sociais, culturais e históricos (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Enquanto documento norteador da elaboração dos currículos de todas as instituições e redes de ensino que ofertam o ensino médio no Brasil, a BNCC avança na possibilidade da continuidade das discussões sobre os jovens e adolescentes ao resgatar o Parecer nº 5, de 2011, do Conselho Nacional de Educação – CNE – sobre as diretrizes curriculares do ensino médio. Segundo o Parecer nº 5/2011,

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 25).

Friso, nesse momento, a importância de a BNCC de 2018 dar continuidade em questões que motivaram as mudanças já em 2011. Enquanto documento norteador da elaboração dos currículos nas redes de ensino, a BNCC dialoga com aportes da sociologia da juventude no que diz respeito a quem são os adolescentes e jovens para quem o currículo é pensado. Groppo (2017), ao colocar em tela a discussão a respeito do conceito de juventude, elenca uma série de autores que se debruçaram sobre a temática, ao longo da cronologia social, discutindo um dos elementos que comumente encontramos: o da classificação etária (GROPPO, 2017). Porém, assim como Groppo analisa o que ele denomina de “implosão das categorias etárias” (GROPPO, 2017, p. 97) como parte da crise moderna, a BNCC (2018) não

menciona idades do público-alvo do ensino médio, mas características múltiplas e heterogêneas, retomando texto pertencente ao Parecer nº 5/2011:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes** (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada *apud* BRASIL, 2018, s/p).<sup>21</sup>

Dadas essas características e não limitações etárias, trato de analisar as juventudes conforme expressas no documento oficial da Base (BRASIL, 2018), inclusive observando a pluralização da palavra, no que subjaz a diversidade desse público que é o objeto da última etapa da educação básica. (BRASIL, 1996).

Destaco que muitos poderiam ser os olhares lançados sobre a pluralidade que enseja o termo “juventudes”. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o termo juventudes busca amplificar o sentido mesmo do ser jovem. Atrela as juventudes à cultura juvenil e não, necessariamente, a uma determinada faixa etária. O texto elenca, ainda, algumas das características que marcam essas juventudes, apoiado, também, no que diz o Parecer CNE/CEB nº 5/2011: juventudes são diversas e dinâmicas, ensejam uma multiplicidade de “atravessamentos sociais e culturais” e suas especificidades “não estão restritas às dimensões biológicas e etária.” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 *apud* BRASIL, 2018, s/p.).

Embora os dois documentos mencionados, a BNCC (BRASIL, 2018) e o Parecer nº 5/2011, conduzam o discurso sobre juventudes a partir de um entendimento de tratar-se de uma condição sócio-histórico-cultural, além da faixa etária, a Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, denominada de Estatuto da Juventude, em seu capítulo 1, artigo 1º, ressalta que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013). Além disso, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) dispõe sobre os direitos dos jovens à educação de qualidade, considerando suas especificidades e demandas. Essas especificidades contemplam a educação pública e a educação de jovens e adultos, o ensino noturno, o atendimento especializado no ensino regular aos jovens com

---

<sup>21</sup> Embora considere o uso de *apud* contraproducente para um trabalho da envergadura de uma tese, permito-me mantê-lo nesse texto para demonstrar o quanto a BNCC (BRASIL, 2018) lança mão de documentos legais para embasar seu próprio texto, não trazendo, assim, novidades nesse contexto.

deficiência, a educação do campo e indígena entre outros, “com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita.” (BRASIL, 2013, seção II).

Essas abordagens sobre as juventudes encontradas nos dispositivos legais dialogam com os estudos que têm sido realizados sobre juventudes, no que diz respeito às pesquisas acadêmicas. Uma mostra dos avanços quanto à temática e ao debate no sentido de juventudes plurais foi encontrada quando realizei a busca pelo descritor “juventudes”, no portal de periódicos da *Scielo*. Essa busca foi realizada no dia 01 de maio de 2022 e tinha como objetivo apreender os sentidos que estavam sendo atribuídos ao termo *juventudes* nas pesquisas. Como filtro apenas o descritor, não sendo limitados nem o idioma nem o marco temporal.

Do total de 87 trabalhos encontrados e após a leitura de seus resumos, 13 foram selecionados por sua aderência ao tema aqui tratado nesse tópico e por abordarem o termo “juventudes” como referência à heterogeneidade que constitui essa parcela significativa da população brasileira. A seguir, no quadro 5, temos os títulos, autores e ano de publicação desses artigos:

Quadro 5: pesquisas sobre juventudes selecionadas

TÍTULO	AUTOR/AUTORES	ANO
JUVENTUDE COMO PROBLEMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS	Frezza, Marcia Maraschin, Cleci Santos, Nair Silveira dos	2009
JUVENTUDES, CONECTIVIDADES MÚLTIPLAS E NOVAS TEMPORALIDADES	Schwertner, Suzana Feldens Fischer, Rosa Maria Bueno	2012
PRODUÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E CULTURAL DO CONCEITO DE JUVENTUDES HETEROGÊNEAS POTENCIALIZA AÇÕES POLÍTICAS	Trancoso, Alcimar Enéas Rocha Oliveira, Adélia Augusta Souto	2014
JUVENTUDES PERIFÉRICAS: ARTE E RESISTÊNCIAS NO CONTEMPORÂNEO	Lacaz, Alessandra Speranza Lima, Silvana Mendes Heckert, Ana Lúcia Coelho	2015
JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO: COMPREENSÃO DE POLÍTICA, VALORES E PRÁTICAS SOCIAIS	Mesquita, Marcos Ribeiro Bonfim, Juliano Padilha, Erise Silva, Ana Cecília	2016

<b>POLÍTICAS DE JUVENTUDES: HISTÓRIAS DE VIDA, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA</b>	Oliveira, Mariana Lins de Marques, Luciana Rosa	2016
<b>A PRODUÇÃO DA VÍTIMA EMPREENDEDORA DE SEU RESGATE SOCIAL: JUVENTUDES, CONTROLES E ENVOLVIMENTOS</b>	Cecchetto, Fátima Muniz, Jacqueline de Oliveira Monteiro, Rodrigo de Araújo	2019
<b>TRABALHO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDES: DIÁLOGO COM O PENSAMENTO SOCIAL DE CHRISTIAN LAVAL E PIERRE DARDOT</b>	Silva, Roberto Rafael Dias da	2019
<b>O MAIS EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: LEGADOS A INFÂNCIAS E JUVENTUDES POBRES</b>	Carvalho, Levindo Diniz Ramalho, Bárbara Santos, Kildo Adevaír dos	2019
<b>O ESTADO DA ARTE SOBRE AS JUVENTUDES, AS VULNERABILIDADES E AS VIOLÊNCIAS: O QUE AS PESQUISAS INFORMAM?</b>	Takeiti, Beatriz Akemi Gonçalves, Monica Villaça Oliveira, Suellen Pataro Alves Santos de Elisiário, Tatiane da Silva	2020
<b>JUVENTUDES, TRABALHO E CULTURA EM TEMPOS DE RACIONALIDADE NEOLIBERAL</b>	Prado, Ana Carolina da Silva Almeida Silva, Carla Regina Silvestrini, Marina Sanches	2020
<b>CIDADE, ARTE E CRIAÇÃO SOCIAL: NOVOS DIAGRAMAS DE CULTURAS JUVENIS DA PERIFERIA</b>	Diógenes, Glória	2020

Fonte: elaborado pela autora (2022)

O primeiro resultado da busca no portal de periódicos da *Scielo* com o descritor “juventudes” apontou que os anos com maior número de publicações foram os de 2020 e 2021, com 16 e 15 trabalhos publicados, respectivamente. Antes disso, em 2018, 13 estudos foram encontrados. Essa maior profusão no uso do termo em diferentes pesquisas, de diferentes pesquisadores e em diversas partes do Brasil, pode estar ligada à nova demanda pelo uso desse termo nos dispositivos legais sobre o tema. Desse modo, um novo olhar precisou ser direcionado sobre essa realidade que configura os que antes eram apenas denominados “jovens”.

Até fins do século XIX, quando há ascensão da classe burguesa, a juventude era caracterizada pela faixa etária, pois ainda mantinha em seu bojo o modelo do homem adulto, maduro, a ser seguido. Já no apagar das luzes do século XIX, em uma sociedade industrializada, o termo adolescência passou a demarcar a segunda infância, que ia até os 13 anos. A partir dos 14, os meninos eram jovens e buscavam a maturidade precoce, tanto em suas responsabilidades quanto nos benefícios que tornar-se responsável e senhor de si traziam, com fins de se solidificarem na sociedade, já então capitalista. (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008).

Mas é em Bourdieu (2019) que a definição de juventude é aventada como uma construção puramente social, assim como a velhice.

No artigo de Silveira, Ramos e Vianna (2018), em uma análise da reforma do ensino médio, já aprovada, porém não implementada à época, os autores introduzem a crítica ao novo ensino médio corroborando o pensamento de Bourdieu (2019), pois, afirmam os autores:

As concepções de jovem e de juventude são construções determinadas social e historicamente. Elas foram e são ressignificadas com a própria reorganização histórica das sociedades ocidentais. O Estado tem encontrado formas de controle e evocação desse segmento social para a constituição de retóricas que visam, dentre outros motivos, dar legitimidade a determinadas reformas que consideram os jovens o principal alvo para a implantação de suas políticas educacionais. (SILVEIRA, RAMOS, VIANNA; 2018, p. 102).

Tomando essa premissa, a de que a juventude é uma construção social, aprofundo a tentativa de compreender a construção social que se insere no termo plural “juventudes”, visto que a língua é viva e se modifica para dar conta de uma nova demanda da comunidade linguística. Segundo Bagno, “a língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação”. (BAGNO, 1999, p. 144) e dessa forma, a palavra *juventudes* surge e é explorada para dar conta da necessidade de se falar na pluralidade que se constitui um tempo de diferentes formas e cosmovisões de ser em sociedade.

Já há algum tempo, a Unesco tem olhado com particularidade para as juventudes no Brasil. Em 2006, a obra coordenada por Abramovay e Castro (2006) foi publicada por aportar em seu escopo importante pesquisa sobre o perfil do jovem brasileiro. Para Abramovay e Castro (2006), o termo *juventudes*, no plural, seria o mais apropriado devido à própria constituição do sujeito jovem, que não é igual para todos, pois depende de múltiplos fatores como a dependência à organização social e a instituições como a escola, a família, o Estado e a mídia.

Schwertner e Fischer (2012), em seu artigo *Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades*, buscaram apresentar um a síntese do conceito de juventudes de acordo com diversos estudos de então. as autoras destacam a ampliação da faixa etária, a divisão por etapas (como a pré-adolescência e adolescência) e, culturalmente,

Uma crescente juvenilização da sociedade e a “figura jovem” torna-se um objeto de quase fetiche, como se fora um ponto de chegada para crianças e adultos (FISCHER, 2008); paralelamente, essa juvenilização não significa, necessariamente, a efetiva valorização dos jovens, em sua condição própria (de idade e das respectivas formas de vida social). (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 398).

Outro exemplo sobre estudos que abordam a juventude está o de Takeiti *et alli*, de 2020, que se configura em um estudo, tipo estado da arte, que analisa o que já foi escrito a respeito de suas vulnerabilidades e violências sofridas. (TAKEITI *et alli*, 2020). Para pensarmos as juventudes às quais a reforma do ensino médio, enquanto política de currículo, se destina, torna-se imperativo não esquecer dos problemas que ela enfrenta, entre eles a violência, tanto urbana quanto dentro do seio familiar. Essas violências, segundo o estudo de Takeiti *et al* (2020) são: violência doméstica ou intrafamiliar, o bullying/ discriminação, mortalidade/homicídio juvenil e violência urbana e de determinantes sociais. Como determinantes sociais, chama a atenção o ligado a baixa escolaridade e falta de oportunidades, o que induz à criminalidade e, como consequência, à violência urbana (TAKEITI, 2020).

No tocante às juventudes, ainda, Prado *et alli* (2020) se posicionam retomando o conceito de Dayrell (2003) que compreende juventude como “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um.” (DAYRELL, 2003, p. 42 apud PRADO *et alli*, 2020, p. 708). Ou seja, corrobora a necessidade de um termo pluralizado, que intente dar conta de um conceito mais abrangente de sujeitos com diferentes especificidades.

Nesse ensejo, a partir do exposto, trago à tela a discussão de Esteves e Abramovay (2007) quanto ao fato de que

“a realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades”. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21, 22).

Isto significa que, ao observar as juventudes, pode-se perceber que estas diferenciam-se umas das outras, mostrando-se múltiplas e exclusivas, onde cada uma, dentro do seu contexto sociocultural, político e econômico, vivencia experiências de vida diferentes umas das outras, experimentando, reagindo e lidando com estas experiências de maneiras diferentes. Cada juventude possui o seu próprio modo de vida social.

Além disso, as juventudes, segundo Müller (2005) também pode constituir outro conceito, o de “problema para a sociedade adulta” (MÜLLER, 2005, p. 67). Esse conceito, eivado de críticas pela autora, não pode ser desprezado quando investigamos as políticas de currículo para o ensino médio, nessa tese a recente reforma de 2017, pois seu histórico sugere que as juventudes são “a pedra no sapato” de um sistema que objetiva alcançar metas internacionais, a fim de cumprir tratados firmados entre organismos multilaterais.

## 4 JUSTIÇA SOCIAL: UMA THREAD COM MUITOS NÓS

Abordar o tema da justiça social em uma tese de doutorado que teve seu início em 2019 leva em sua bagagem não só a necessidade acadêmica, mas também a história dessa pesquisadora que se entremeia com as análises que aqui são apresentadas. Esse capítulo foi organizado em uma tessitura que costura teorias e dados, em uma tentativa de amarrar os nós de pontas que, em algumas circunstâncias, se colocam soltas nos trabalhos acadêmicos.

A opção por não desenvolver um capítulo teórico e outro de resultados e discussão dos dados em separado se deu após diálogos e escutas entre a orientadora e a pesquisadora doutoranda. Buscamos, assim, uma escrita coerente com o momento contemporâneo, em que as relações sociais se dão em fluxo constante e de todos os lados, superando dicotomias e engessamentos, em um entrelaçamento fruto (nós também) da sociedade contemporânea (CASTELLS, 2020).

Para esse capítulo, tomei os dados produzidos e destaquei quatro pontos cuja dimensão da justiça social dialoga seja em uma operação de afirmação ou de denúncia ou mesmo de dúvidas. Tendo por premissa que os conceitos e teorias aqui apresentados servem de mediação entre o discurso e o sistema de categorias, também a análise do real é mediada por aspectos subjetivos da pesquisadora. Pois, assim como Laclau e Mouffe (2014) afirmam que “assim como a era das epistemologias normativas chegou ao fim, também a era dos discursos universais.” (LACLAU; MOUFFE, 2014, p. 54), coloco-me na busca por um discurso plural na tentativa de “apreender as inúmeras sequências discursivas – em grande parte heterogêneas e contraditórias.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 55)<sup>22</sup>.

O capítulo está organizado a partir de cada ponto de análise, sendo, em sua análise, discutidas com as concepções teóricas elegidas para sustentar a tese. Retomo os autores cujas abordagens servem de balizador para a discussão dos dados produzidos: os que discutem a justiça curricular e escola justa, na perspectiva da justiça social são Arroyo (2013), Santomé (2013), Sacristán (2014), Dubet (2004; 2020) e Charlot (2020). Quanto à educação libertadora, trago os escritos de Freire

---

<sup>22</sup> Nesse trecho da obra *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical* (LACLAU; MOUFFE, 2015), os autores expõem seu pensamento sobre a epistemologia marxista, conquanto se validam do marxismo como uma das tradições através das quais é possível formular uma nova concepção política, porém não a única.

(1996; 2015), Freire e Faudez (2017) e Hooks (2017). Além desses, outros estudos foram chamados ao diálogo, pela pertinência de suas afirmações e concepções e por agregarem novos olhares e conhecimento, inclusive ao me permitirem questionamentos e denúncias nas análises. Quanto à Teoria do Discurso, os escritos de Laclau e Mouffe (2005; 2015) foram primordiais, pois permitiram avanços significativos nos desdobramentos das discussões de cada ponto de análise.

O Twitter é um espaço de debate social onde as pessoas compartilham suas opiniões e ideias sobre diversos temas. Muitas vezes, acontecem discussões acaloradas e controversas, centenas de conversas sobre política, justiça social, entre outros tópicos. As *hashtags* ajudam a agrupar tuites em torno de um determinado tema, o que torna mais fácil para as pessoas participarem de discussões e debates relevantes. Em resumo, o Twitter é uma plataforma de socialização em grande escala e com amplo espaço para o diálogo que faz jus ao que declarou Castells (2020): “As novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade.” (CASTELLS, 2020, p. 77). E essas tecnologias analisadas pelo autor se organizam mediadas pelos computadores e pela *web*<sup>23</sup> gerando, assim, “uma gama enorme de comunidades virtuais.” (CASTELLS, 2020, p. 77).

O Twitter foi criado em 2006 por Jack Dorsey, Biz Stone e Evan Williams, em San Francisco, nos Estados Unidos. A ideia surgiu de um projeto anterior chamado Odeo, uma plataforma de *podcasting* que não obteve muito sucesso. Trata-se de uma plataforma de mídia social que permite aos usuários enviar e receber mensagens curtas, chamadas de tweets, com até 280 caracteres. Os usuários podem seguir outras contas para ver suas atualizações em uma linha do tempo cronológica. Além disso, podem interagir com outras contas por meio de curtidas, retweets e respostas aos tweets<sup>24</sup>. A plataforma social, também chamada de rede social, é frequentemente usada para discussões em tempo real, divulgação de notícias, marketing digital e networking profissional.

Os tuites podem incluir links, fotos e vídeos, e podem ser compartilhados, curtidos e comentados por outros usuários. O Twitter cresceu rapidamente ao longo dos anos e hoje possui mais de 330 milhões de usuários ativos mensais em todo o

---

<sup>23</sup> *Web*: palavra que significa teia ou rede, utilizada para designar a rede mundial de computadores, interligados via internet.

<sup>24</sup> Na maior parte da tese, opto pelos termos em português, sempre que há equivalência, como tuite e retuite.

mundo. É utilizado por indivíduos, empresas, organizações governamentais e líderes mundiais para se comunicar com o público e compartilhar informações importantes.

Tendo o Twitter como espaço social, porém inserido em algo maior, que se ancora na tríade sociedade – rede social – políticas de currículo, apoiei-me nos pressupostos metodológicos já abordados no capítulo 2, inspirada na TD de Laclau e Mouffe (2015). Assim, elaborei os pontos de análise após a leitura atenta das 155 páginas de tuites salvos no que compreendeu os meses de janeiro, fevereiro e março de 2022. A ancoragem se deu seguindo os seguintes passos:

a) Identificação do objeto de análise: os textos produzidos e socializados na rede social Twitter.

b) Identificação dos elementos constitutivos do discurso, considerando as dimensões simbólica, institucional e subjetiva do discurso. A dimensão simbólica inclui as categorias, conceitos e significados presentes no discurso; a dimensão institucional está relacionada com as estruturas de poder que regulam o discurso e a subjetividade refere-se aos sujeitos e identidades construídas no discurso.

c) Identificação das articulações discursivas a partir dos pontos nodais.

d) Identificação dos antagonismos que são a base dos conflitos e das lutas políticas, criados a partir da relação entre as diferentes articulações discursivas.

e) Identificação de possíveis hegemonias que se manifestam na capacidade de um discurso de criar uma ordem simbólica hegemônica que funcione como referência para outros discursos e grupos sociais.

Assim, os pontos a serem analisados são a seguir explicitadas, em uma figura que busca demonstrar que entre elas não há hierarquia ou qualquer medida de grandeza, pois interligadas perfazem o que os usuários do Twitter trazem à tona em suas discussões, em seus desabafos e demonstrações de preocupação e também denúncia:

Figura 1: Esquema dos quatro pontos de análise



Fonte: Autoria própria, 2023.

No ponto sobre os sujeitos, observamos a maior incidência ou menção encontrada nos tuitos coletados. Embora haja atores diversos como emissores, o destaque foi dado àqueles sujeitos mencionados na prática discursiva, que figuram no debate como os sujeitos a quem a reforma mais impacta. Quanto à conjuntura, trata-se do contexto político, econômico e social que figura nos discursos, considerando-se aí uma narrativa que também emerge de um tempo de pandemia da Covid-19. No que tange à estrutura, os discursos colocam em tela as mazelas da escola pública estadual e sua comparação, em certo grau, com instituições privadas e federais. Para finalizar, o currículo surgiu exponencialmente na prática discursiva, observando temas recorrentes sobre projeto de vida, mundo do trabalho, formação técnica, itinerários entre outros aspectos que são melhor observados quando da discussão desse ponto. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre as discussões, lancemos nosso olhar sobre a base epistemológica sobre a qual se assentam as análises, a perspectiva da justiça social e seu recorte para a justiça curricular.

#### **4.1 Justiça social: tecendo conceitos para a análise dos resultados**

Em 2016, Pizzio discutiu a dificuldade em abordar a temática da justiça social no escopo das Ciências Sociais. Um dos pontos destacados pelo autor é o de que

as situações de justiça e injustiça também se referem à aplicação de critérios institucionais, em que as instituições básicas, políticas, econômicas e sociais devem ser avaliadas em seu fundamento. Quando se analisa esse aspecto da temática, reflete-se sobre um conjunto de questões que envolvem, além de elementos éticos e morais, aspectos materiais e simbólicos. De forma contingente, esse ponto tende a ficar intrincado à medida que se constata que as avaliações das instituições sociais e políticas funcionam em numerosas relações de interdependência ou de subordinação. Em decorrência, a discussão sobre o que é justo ou injusto, particularmente em relação à partilha de recompensas e ônus sociais, encontra-se permeada pelo debate sobre a igualdade e a desigualdade na distribuição de bens sociais. (PIZZIO, 2016, p. 357).

Tendo clara a dificuldade em debater justiça social, pois depende, também, do entendimento profundo das instituições que promovem e/ou defendem a justiça social, delineamos nessa tese o conceito de justiça social considerando como princípio o conferido pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 5º define que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988). No que tange ao termo igualdade, tomo-o como premissa para a base da justiça social pretendida e defendida em todos os âmbitos da existência dos seres humanos, ditos cidadãos brasileiros e estrangeiros aqui residentes, como institui a Carta Magna.

Segundo Silva Júnior (2010),

O estudo sobre a justiça social foi evoluindo e ganhando novas perspectivas no decorrer do tempo, tendo seu ápice com os postulados de John Rawls, em 1971, que renovou alguns ditames político-filosóficos, com a *Teoria da Justiça*, abrindo espaço para uma infinidade de discussões acadêmicas. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 2374).

Para Rawls (2002), “A justiça é a primeira virtude das instituições sociais assim como a verdade é a virtude principal dos sistemas de pensamento.” (RAWLS, 2002, p. 1). Retomando a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que é a Carta Magna sob a qual as instituições sociais brasileiras são organizadas, podemos defender que a justiça social é um conceito que se refere à equidade e igualdade de oportunidades para todos os membros de uma sociedade. Isso significa que todas as pessoas devem ter acesso aos mesmos recursos e oportunidades, independentemente de sua raça, gênero, orientação sexual, origem socioeconômica ou outras diferenças. Envolve, também, a eliminação de formas de discriminação e

opressão, buscando garantir que todas as pessoas sejam tratadas com dignidade e respeito.

Para esclarecer melhor esses dois conceitos, tomo as proposições defendidas por Sacristán (2001), sobre equidade e igualdade, ao analisar a educação obrigatória, ou seja, a educação escolar, institucionalizada. Para o autor, a equidade se refere a garantir acessos, oportunidades e recursos de forma proporcional às necessidades e capacidades individuais, e igualdade se refere a garantir tratamento igual para todos, sem levar em consideração diferenças de necessidades ou capacidades.

Assim, a equidade seria uma forma mais justa de promoção da igualdade, já que reconhece que as pessoas têm necessidades e potenciais diferentes e que, portanto, é necessário ajustar as políticas e ações para atender a essas diferenças. A igualdade, por sua vez, embora seja importante em termos de garantir oportunidades igualitárias, pode levar a um tratamento injusto em algumas situações se não houver consideração pelas necessidades individuais.

Dessa forma, Sacristán (2001) defende que a equidade deveria ser a meta a ser alcançada em políticas de justiça social, já que leva em consideração a diversidade humana e busca atender às necessidades individuais de forma justa e equitativa.

A partir do conceito aqui defendido de justiça social e exposto anteriormente, outro conceito que trazemos para uma melhor compreensão da análise aqui pretendida é o da justiça curricular. Silva (2018) elenca os escritos de Nancy Fraser sobre justiça. Para Silva (2018), a filósofa estado-unidense tem contribuído para o debate acerca de temas que têm sido pauta de lutas sociais importantes, culturalmente emergentes, filiando-se à escola filosófica conhecida como teoria crítica. Subjacente aos temas abordados por Fraser, a justiça social ganha amplitude, “De um lado, lutas pela distribuição material da riqueza e melhoria das condições de vida; de outro, uma busca pela superação da injustiça que se ancora nas questões da identidade e da diferença” (SILVA, 2018, p. 7).

No recorte referente ao estudo da política curricular do novo ensino médio no Brasil, pela Lei 13.415, de 2017, a justiça social também abarca o conceito de justiça curricular. Arroyo (2013) levanta um importante ponto a esse respeito, que encontra eco nos escritos de Fraser: o do reconhecimento dos sujeitos nas políticas de currículo. Para Arroyo (2013), a diversidade se desdobra nos sujeitos atores,

sujeitos sociais, nos coletivos, na diversidade de viver as infâncias e as juventudes, nas experiências sociais e culturais, “nas formas de ler e pensar o real e de pensar-se [...]”. (ARROYO, 2013, p. 148). A justiça curricular, de acordo com Arroyo (2013), portanto, é a busca por um ensino que considere as diferenças individuais e sociais dos estudantes, valorizando suas identidades, saberes e cultura. Arroyo (2013) defende que a escola não deve ser um espaço homogêneo, mas sim um ambiente onde a diversidade é reconhecida e valorizada.

Justiça curricular refere-se, então, à ideia de que todos os alunos devem ter acesso a oportunidades e recursos para aprender e desenvolver habilidades em todas as áreas curriculares, independentemente de seu perfil socioeconômico, cultural ou étnico. Isso envolve garantir uma distribuição igualitária de recursos educacionais e oferecer um currículo que seja relevante e adequado às necessidades de todos os alunos, permitindo que eles tenham sucesso acadêmico e pessoal. Além disso, a justiça curricular requer o respeito e a promoção da diversidade cultural, étnica e linguística dentro do ambiente educacional, entre outros aspectos que permeiam as subjetividades humanas.

## **4.2 Jogando luzes sobre os pontos nodais discursivos**

A reforma do novo ensino médio foi uma mudança proposta pelo governo federal brasileiro em 2016 para atualizar e tornar mais flexível o currículo do ensino médio, segundo slogan do Ministério da educação. A principal mudança foi a criação do que se chama de "itinerários formativos", que deveria permitir aos estudantes escolherem disciplinas e áreas de estudo de acordo com seus interesses e objetivos profissionais. Além disso, a reforma previa uma carga horária maior para as áreas de matemática, ciências e língua portuguesa, além da inclusão obrigatória de inglês no currículo escolar. A implementação da reforma tem sido criticada por algumas organizações de educação<sup>25</sup>, enquanto outras apoiam as mudanças propostas.

---

<sup>25</sup> Uma das entidades que vem criticando a reforma do ensino médio é a que congrega os pesquisadores em Educação no Brasil, a Anped, como podemos observar no artigo de Mônica Ribeiro da Silva, pesquisadora da UFPR, publicado no site da entidade. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em 10 mai 2023.

Quanto ao apoio, a reforma do ensino médio é defendida pelo Todos pela Educação, entidade civil, que se propõe a mobilizar sociedade e governantes em prol da educação de qualidade e para todos. No documento “Ensino Médio: contribuições para a construções de um projeto sistêmico para o ensino médio brasileiro”, lançado em dezembro de 2022, o Todos pela Educação apresenta

Como já mencionado anteriormente, a necessidade de uma reforma no ensino médio se mostrava premente, tanto diante do número de estudantes que evadiam ou abandonavam a escola nessa etapa da educação básica, tanto quanto pelos acordos firmados pelo Brasil junto aos organismos internacionais que estabelecem metas de qualidade e formação educacional.

São por meio de políticas públicas que essas mudanças podem vir a se tornar realidade, porém as críticas ao modelo estabelecido, cuja implementação teve início oficial no ano de 2022, mobilizaram os diversos sujeitos sociais a levantarem os pontos negativos da reforma, sendo que em alguns momentos, os pontos positivos também emergiram em tela. Quando aqui abordo o debate surgido, refiro-me, especificamente, aos dados produzidos na rede social Twitter, conforme mencionado no capítulo sobre o percurso teórico-metodológico (capítulo 2).

Como já exposto, os pontos de análise não seguem uma ordem de hierarquia ou grandeza. Para definir o primeiro ponto a ser explanado, tomo o pensamento de Castells (2018) sobre a formação da identidade como processo construído socialmente:

A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, por instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. (CASTELLS, 2018, p. 55).

Sendo a identidade construída, partamos, então, para a análise do ponto que trata dos sujeitos cujas identidades fomentam o debate social na rede Twitter e que foram, por diferentes razões, trazidos nas práticas discursivas, expostos por seus pensamentos e subjetividades a respeito do novo ensino médio.

#### 4.2.1 Sujeitos do debate social

Um dos pontos nodais na produção dos dados obtida na rede social Twitter, conforme os filtros e delimitações exaustivamente apontados ao longo desse trabalho, observado na TD são os próprios sujeitos produtores do discurso. Temos aqui a concepção mais subjetiva da ação discursiva, que leva diferentes sujeitos, a que denomino também como atores sociais, a se deslocarem na ação discursiva, num “atravessar de toda a densidade material da multiplicidade de instituições, rituais e práticas através das quais a formação discursiva é estruturada.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183).

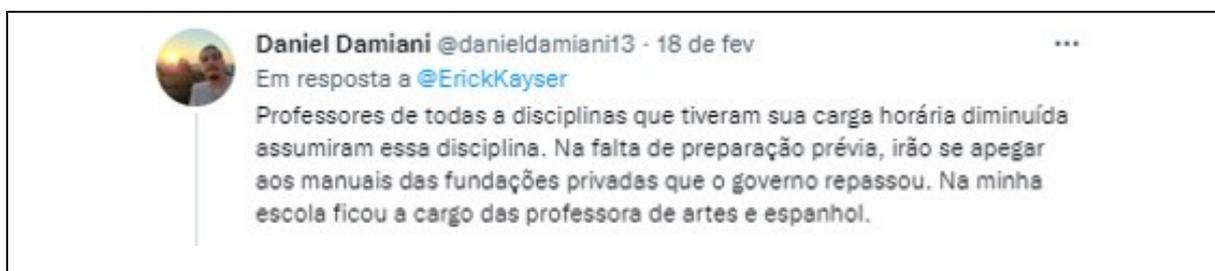
Retomando os sujeitos elencados no capítulo 3, ponto 3.3 dessa tese, a quem estaria destinado o novo ensino médio, enquanto uma política de currículo, era de se supor que esses seriam os atores a protagonizarem o debate na rede social Twitter. Porém, podemos constatar que há diversos atores que não só iniciam as *threads* (fios) de discussões, como também as alimentam e retroalimentam. Ao expor a diversidade de sujeitos e anunciar seu reconhecimento nos diversos espaços escolares, a fim de evidenciar a necessidade de rupturas curriculares para compreender essa diversidade, Arroyo (2013) também trata dos conflitos entre os diversos sujeitos, que estando na sociedade se estigmatizam nas escolas. Arroyo (2013) expõe as vivências sociais:

O que acontece nas escolas como nas ruas, nas cidades e nos campos não são indisciplinas nem violências como o pensamento conservador proclama. São novos sujeitos sociais que se afirmam presentes, que não aceitam as condições de inexistentes, invisíveis na política, no judiciário, nos campos e nas periferias, nas escolas e nos currículos. (ARROYO, 2013, p. 153).

Esses sujeitos trazidos ao debate por Arroyo (2013) poderiam ou não ser encontrados nas discussões no Twitter e talvez ali estejam, porém ainda invisibilizados por perfis deslocados, ou retraídos pela falta de acesso à rede elegida para produção dos dados. Atenta a essas delimitações, foi possível analisar a exposição dos sujeitos por suas ações discursivas, que apontam, ainda que passível de brechas, a um contingente de usuários que estão ou estiveram na escola, seja na condição de alunos ou na de docentes e, em alguns casos, na dos dois. Nos discursos, os termos “professores”, “alunos” e “estudantes” são os que mais aparecem, colocando-os como pontos nodais e, inclusive, hegemônicos na prática

discursiva. Um exemplo de como esses sujeitos são apresentados nos atos discursivos é o tuite a seguir:

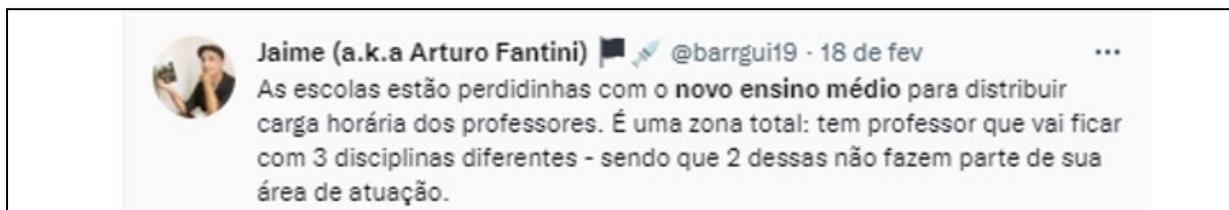
### Imagem 2



Fonte: Twitter, postagem em 18 de fevereiro de 2022 (@danieldamiani13)

O conceito de hegemonia é um dos pontos centrais na TD de Laclau e Mouffe (2015). A hegemonia refere-se ao processo mediante o qual certas ideias, conceitos ou valores se tornam dominantes na sociedade, implica uma dominação ideológica, onde a vontade de uma classe ou grupo prevalece sobre a de outros grupos que têm interesses diferentes ou opostos. Segundo a TD (LACLAU; MOUFFE, 2015), a hegemonia não é algo absoluto ou permanente, mas é obtida através de uma luta política constante. Além disso, a hegemonia pode ser contestada ou desafiada por meio de novos discursos ou lutas sociais entre grupos competitivos. Na prática discursiva dos sujeitos atores (sujeitos professores e sujeitos alunos), a hegemonia se dá em debate que analisa a reforma do ensino médio a partir das mazelas, em sua grande maioria, das escolas públicas, de estudantes periféricos urbanos e de professores também de escolas públicas estaduais, cujas preocupações se desenvolvem ao redor do centralismo de temas como carga horária, formação docente e itinerários formativos. Há hegemonia de discurso, não tomando aqui a perspectiva de poder de um grupo sobre outro, mas de poder para gerir o debate e conduzi-lo à massificação do discurso que condena, desde o primeiro tuite de uma *thread*, a reforma do ensino médio. No tuite a seguir, é possível observar como esses discursos se elaboram:

## Imagem 3



Fonte: Twitter, postagem em 18 de fevereiro de 2022 (@barrgui19)

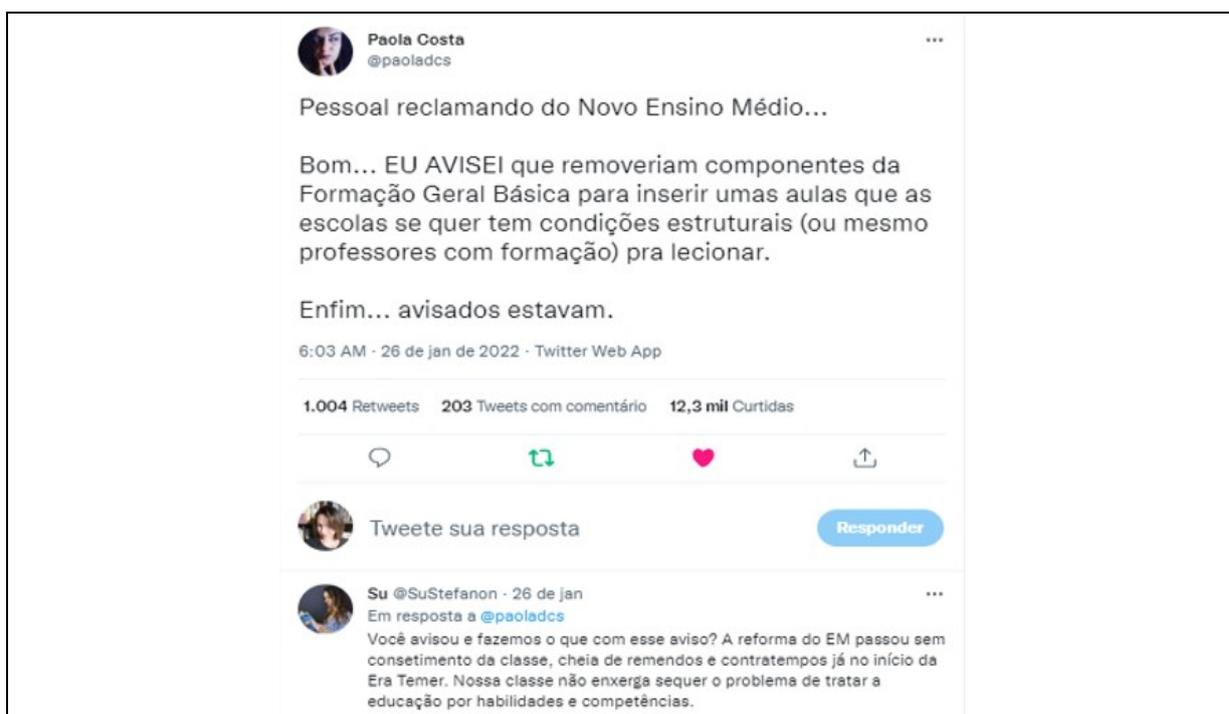
Em nenhum tuite dos coletados no período proposto para o estudo que derivou essa tese, há menção a sujeitos do campo, indígenas, quilombolas e outras minorias. Portanto, é possível afirmar que os sujeitos do debate social referente à reforma do ensino médio não se antagonizam, apesar de protagonizarem o antagonismo discursivo em relação ao tema “novo ensino médio” e à política curricular que enseja. Na análise da TD (LACLAU; MOUFFE, 2015) também é possível travar um diálogo com Castells (2018), ao abordar o segundo tipo de processo de construção de identidade, a que o autor denomina “identidade destinada à resistência” (CASTELLS, 2018, p. 57).

Nesse tipo de construção de identidade, originam-se “formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável [...]” (CASTELLS, 2018, p. 57). Mas essas formas de identidade não se vislumbram no discurso dos sujeitos sociais do Twitter, pois, ainda segundo Castells (2018), seriam geradas considerando bases identitárias que “aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando, assim, a “essencialização” dos limites da resistência.” (CASTELLS, 2018, p. 57, grifo do autor). No caso dos sujeitos sociais apontados na ação discursiva dos tuites analisados, essas bases identitárias se reduzem à denúncia das lacunas, dos desafios e injustiças que os sujeitos alunos e os sujeitos professores inferem advir da política de currículo do novo ensino médio após sua implementação. A prática discursiva analisada, cujos pontos nodais apontaram para os dois sujeitos centrais (sujeitos alunos e sujeitos professores), perpetua o discurso que subjaz contrário aos ideais de justiça social já apontados, pois mantém alijados do debate minorias não contempladas como sujeitos também a quem a reforma do ensino médio impacta. Dessa forma, a identidade dos sujeitos do debate social no Twitter se constrói hegemônica, deixando de lado sua preocupação com “As pessoas destituídas de qualidades” que

“foram depositadas num território sem denominação, enquanto todas as estradas que levam a lugares significativos e a espaços socialmente legíveis foram bloqueadas [...]” (BAUMAN, 2005, p. 99).

Destaco, ainda, outro aspecto que expõe a identidade desses dois tipos de sujeito e inferidos a partir dos discursos analisados: o da passividade. A passividade é encontrada nos tuites denunciativos, em que um sujeito se mostra desolado com o novo ensino médio e as mudanças que surgem na educação e outro denuncia a passividade, o fato de que a reforma já vinha sendo analisada há alguns anos e que pouco se fez efetivamente para impedi-la ou, ao menos, frear sua aprovação e consequente implementação. Sobre essa passividade da ação, retomo as palavras de Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2015) que adverte: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2015, p. 108). A passividade denunciada nas *threads* do Twitter aponta para acalorados debates, espantos e, em até certa medida, distanciamento das problemáticas sociais que geram, inevitavelmente, a multiplicação das desigualdades em diversos níveis e âmbitos, conforme explicita Dubet (2020). A seguir, uma amostra desse discurso a que me refiro:

#### Imagem 4

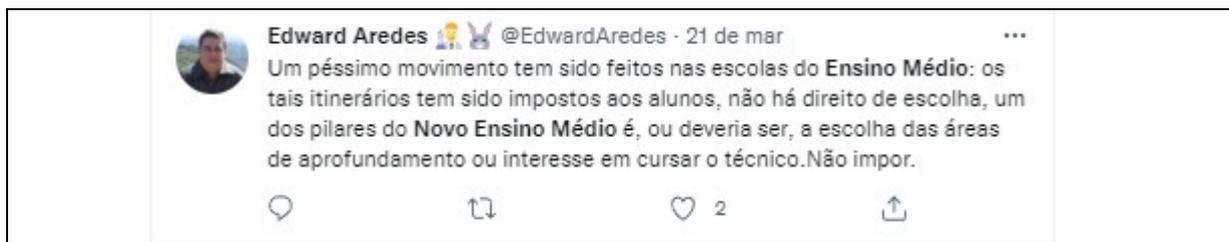


Fonte: Twitter, thread iniciada em 26 de janeiro de 2022 pelo perfil @paoladcs

Olhando para esse aspecto da análise realizada, a passividade é uma denúncia, pois é exposta como um ponto negativo na luta pela educação libertadora (FREIRE, 1996) e do ato político intrínseco ao fazer educativo (FREIRE, 1996). Na sequência da *thread*, as observações feitas por @SuStefanon também contribuem para observarmos essa passividade que, segundo o tuite, retratam os sujeitos professores como aqueles que se mantêm afastados dos debates pertinentes do campo da educação e que interferem na aprovação de políticas públicas como a que é objeto dessa tese. Essa passividade, entretanto, não é reconhecida na maioria dos discursos analisados. Porém, a força como é apresentada por meio de um discurso denunciativo, como a expressão “EU AVISEI”, em caixa alta, inferindo que as palavras são ditas em alto volume, demonstra a não neutralidade da abordagem, mas a carga de semânticas, num ato discursivo polissêmico. A denúncia aponta para uma educação cujos sujeitos que a fazem não conseguem dela se apropriar de modo a mobilizar ações que tenham efeito real na sociedade, como seria o da revogação da reforma, por exemplo, ou sua não aprovação à época. A denúncia marca um ponto nodal, mesmo que apresentado de outras formas ao longo dos tuites coletados, o oposto ao defendido por Freire (1996), da necessidade da “luta sem cansaço.” (FREIRE, 1996, p. 111).

Os aspectos elencados aqui, como pontos nodais da prática discursiva ainda menciona os sujeitos alunos como vítimas da reforma, pois, considerando os sujeitos professores, foram os menos considerados na elaboração da reforma, mesmo que os documentos apontem que a reforma teria como objetivos o desenvolvimento de competências e habilidades para o protagonismo do jovem (público-alvo do novo ensino médio). Como já mencionamos no capítulo 3, quando da análise dos documentos norteadores da reforma do ensino médio enquanto política de currículo, havia um ideal de juventudes plurais a serem contempladas na organização do novo ensino médio (BRASIL, 2018). Entre as características da inovação prometida pela Lei 13.415, de 2017, está a do respeito ao direito de escolha quanto ao conhecimento a ser adquirido na escola, durante o ensino médio.

## Imagem 5



Fonte: Twitter, postagem em 21 de março de 2022 (@edwardAdredes).

O tuíte constante na imagem 5 questiona um dos grandes *slogans* do Governo Federal do então presidente da república Michel Temer, o do direito à escolha, o poder de escolha que seria dado aos alunos quanto a dirigir seus estudos já voltados ao aprofundamento de conhecimentos que serviriam de base para suas futuras carreiras profissionais. Além do ponto sobre os sujeitos do debate social, o ponto sobre estrutura dialoga em maior escala com essa afirmação de que, efetivamente, os jovens não têm direito à escolha. Segundo Ball (2013) a escolha segue a lógica de mercado:

O mercado, como uma alternativa de política pública à “educação como monopólio público”, caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos, em todo o mundo ocidental. Corremos o risco de vê-lo ser transformado em inevitável. Existe atualmente, na política educacional, uma poderosa, bem-estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura da escolha, as quais estão baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais e sobre os incentivos dirigidos pelo “lucro”, na área da educação. (BALL, 2013, p. 185 *in* GENTILI, 2013 – grifo do autor).

Ball (2013)<sup>26</sup> comenta sobre os efeitos da escolha por parte dos pais, contudo retomo a mesma cultura da escolha como a defendida como aspecto crucial, “inevitável”, para aprovação da reforma do ensino médio. A escolha por parte dos alunos segue a mesma lógica de mercado, a que legitima a educação, representada para esses alunos pela escola, e a torna potencializadora da negação da justiça social.

<sup>26</sup> De acordo com a teoria de Stephen J. Ball, a educação é vista como um monopólio público, ou seja, um setor que é controlado e gerenciado exclusivamente pelo Estado. Essa visão aparece em seu livro *The Education Debate* (2013), no qual ele argumenta que a educação é um serviço público essencial e que, por isso, deve ser fornecido pelo governo para garantir igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Visto isso, relembro os sujeitos do debate social, enquanto um ponte de análise, inspirada na TD (LACLAU; MOUFFE, 2014), como sujeito professor e sujeito aluno (que pode ser citado por sinonímia como sujeito estudante). Esses sujeitos perfilam como estudantes, docentes ou ambos de escolas públicas, da periferia urbana, que apresentam discursos denunciativos contra o novo ensino médio, porém passivos diante das mudanças, mostrando-se, em certo grau, conformados com a aprovação e implementação da reforma. Porém, esses sujeitos podem ser vistos, também, como à margem do debate sobre a política pública, aqui analisada a de currículo, do campo da educação que emergiu, em alguns momentos dos últimos anos, em pauta nos espaços sociais. E isso não significa que não são necessários, mas que foram excluídos desse debate e lhes tirado o poder de representação na elaboração da política de currículo do novo ensino médio. Trago, também para contribuir nessa discussão, aspectos sobre a juventude que podem clarificar os discursos nos tuites analisados, quando se referem aos sujeitos alunos/ sujeitos estudantes, afinal são essas juventudes a que o novo ensino médio se destina:

A juventude deve ser compreendida dentro do âmbito dos dinâmicos processos sociais das diferentes sociedades, pois seu condicionamento é fruto de relações de poder que, através de determinados discursos, usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea. (SILVEIRA, RAMOS, VIANA; 2018, p. 104).

O que outrora era espaço de luta, tornou-se espaço de repressão, de multiplicação de desigualdades (DUBET, 2020), de engrandecimento e legitimação das leis que regem o mercado (BALL, 2013 *in* GENTILI, 2013) e de silenciamento das juventudes, conforme apontam Silveira, Ramos e Vianna (2018), ao levantarem pontos de crítica à reforma do ensino médio. A passividade denunciada se atrela, de forma perversa, a uma lógica que massifica a exclusão e a injustiça social, depositando sobre os sujeitos toda a culpa pelo que não dará certo, isso gerido pela máxima da escolha, sendo que ela é, em si mesma, uma falácia da reforma do ensino médio, tornada lei pela Lei 13.415, de dezembro de 2017. Por essa razão, na sequência das discussões, vamos nos ater à conjuntura, enquanto um ponto importante que emerge nos discursos nos tuites coletados e cujo perfil dos sujeitos analisados se atrela em sua totalidade, como sujeitos sociais e historicizados (FREIRE, 2015).

### 4.2.2 Conjuntura

Para discutirmos esse ponto, vamos primeiro observar o conceito de conjuntura segundo Castells (2020), para quem a conjuntura pode ser definida como o conjunto de condições econômicas, políticas e sociais que caracterizam uma determinada época. O autor argumenta que a conjuntura é moldada por fatores como a globalização, as mudanças tecnológicas, as transformações culturais e a política internacional. Castells (2020) acredita que a conjuntura atual é marcada por uma profunda transformação da ordem mundial, impulsionada pela revolução tecnológica e pela crescente interconexão entre economias, culturas e sociedades. Essas mudanças estão gerando novas formas de organização social e econômica, que estão afetando profundamente as instituições e os padrões de comportamento existentes. Segundo o autor, entender a conjuntura atual é fundamental para entender as tendências e os desafios da sociedade contemporânea. Ele argumenta, ainda, que, ao compreender as características da conjuntura, é possível identificar as oportunidades e os riscos associados a ela e desenvolver estratégias eficazes para enfrentar os desafios que ela apresenta. Outro ponto de Castells (2020) que saliento é que

As redes se tornaram a forma organizacional predominante de todos os campos da atividade humana. A globalização se intensificou e se diversificou. As tecnologias de comunicação construíram a virtualidade como uma dimensão fundamental da nossa realidade. O espaço dos fluxos sobrepujou a lógica do espaço dos lugares, renunciando uma arquitetura espacial global de megacidades interconectadas enquanto as pessoas continuam a achar significados em lugares e a criar suas próprias redes no espaço dos fluxos. (CASTELLS, 2020, p. 35).

Com base em Castells (2020), a conjuntura atual congrega os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais em um tempo em que os espaços e a percepção, ou ocupação, de lugares antes não imaginados, são ocupados em um mundo globalizado e que vive em redes.

Na conjuntura brasileira dos últimos anos, espaço e tempo subjetivos em que o novo ensino médio foi gerado e aprovado, os aspectos acima mencionados podem ser vistos através de diversos filtros, ou lentes, teóricos. Assim como a TD de Laclau e Mouffe (2015), a pedagogia crítica tem sido ferramenta essencial para a reflexão e as discussões dos dados. Porém, no caso da conjuntura, alguns aspectos

são mais relevantes do que outros e considero importante trazê-los em relevo nesse momento da tese.

A pedagogia crítica é uma perspectiva da educação que busca questionar e transformar estruturas sociais injustas por meio da educação. Essa perspectiva é baseada na ideia de que a educação não é neutra, mas pode ser usada para perpetuar ou desafiar o *status quo* (FREIRE, 1996; 2015). Portanto, a pedagogia crítica se concentra em desenvolver uma consciência crítica em alunos e professores, para que possam analisar e compreender as condições sociais, econômicas e políticas que os cercam, quando contemplamos a educação em sua ação cotidiana da sala de aula e das relações escolares formais.

A pedagogia crítica também se debruça sobre os processos educativos normalmente subordinados às relações de poder, em particular o poder do professor sobre o aluno ou as desigualdades socioeconômicas e culturais. Busca alcançar uma educação mais emancipatória, gratuita e justa. Segundo Apple, Au e Gandin (2011), a pedagogia crítica é um conceito cujo significado “não se deixa apreender.” (APPLE et al, 2011, p. 14). Assim, pode e tem sido utilizado de múltiplas maneiras. Nessa tese, busco a pedagogia crítica como mais um ponto de diálogo para as discussões, porém não abrindo mão de um certo nível de liberdade intelectual na busca por uma alternativa que conjure a TD (LACLAU; MOUFFE, 2015) e teorias cujas bases epistemológicas apontem para o questionamento das estruturas de poder que regem o conhecimento legítimo, como a escola. Por isso, autores como Freire (1996, 2015), Hooks (2017), Chauí (2016), Dubet (2020), entre outros elencados ao longo do texto, vão sendo chamados à essa roda de conversa que acaba por se tornar a base teórica de minha tese.

Dito isso, para que fique claro que não há confusão nos aportes teóricos, mas intencionalidade também aqui discursiva, segundo Laclau e Mouffe (2015), sigo para a discussão da conjuntura, que se sobressai como potente na prática discursiva dos tuitos coletados. Tendo em tela que os tuitos foram escritos nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2022, é importante entendermos como nosso país estava no que diz respeito aos pontos levantados por Castells (2020): política, econômica e sócio-cultural e aqui não o farei de forma disassociada, mas como pontos que se interligam gerando a sociedade brasileira.

Início com um recorte temporal, observando com mais cuidado a partir de 2016 por ser esse um ano importante para as reviravoltas políticas, econômicas e

socioculturais no Brasil. Porém, para compreender os acontecimentos a partir desse ano, trago um panorama da conjuntura antes desse tempo, construído nos anos em que o governo federal esteve sob a liderança do Partido dos Trabalhadores – PT, entre os anos de 2003 e 2016. Nesse espaço de tempo, tivemos a eleição e reeleição do presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010) e, em sua sequência, a eleição e reeleição da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff, “governa como primeira mulher eleita dando continuidade ao PDE e aos programas já em andamento com a diretriz de garantir educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento.” (VITELLI; FRITSCH; SILVA, 2019, p. 38).

Pinho (2019), em um importante estudo sobre o planejamento estratégico governamental no Brasil (entre os anos 1930 e 2016), observa que durante a era do governo federal sob o Partido dos Trabalhadores – PT – houve

O fortalecimento das capacidades político-institucionais, tornou o Estado mais poroso tanto ao empresariado como aos sindicatos e movimentos sociais e populares, incrementando as interfaces estatais (IPEA, 2012). De todo modo, isso propiciou a canalização das respectivas demandas desses atores, convergindo para a constituição de coalizões de apoio às estratégias de planejamento governamental para o desenvolvimento capitalista com crescimento econômico e inserção social dos setores tradicionalmente excluídos da sociedade brasileira. (PINHO, 2019, p. 266-267).

Durante o governo Lula (2003-2010), o Brasil viveu um período de crescimento econômico e estabilidade financeira, mas o modelo de desenvolvimento adotado manteve as bases do capitalismo, com forte participação do mercado e do setor privado. As atividades empresariais e o investimento privado, com medidas como a redução de impostos e a criação de incentivos fiscais para as indústrias exportadoras, mantiveram a economia aquecida. No entanto, o governo Lula também implementou políticas sociais e programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, que buscaram reduzir a desigualdade social e redistribuir a riqueza no país. Outras medidas, como a reforma agrária e a valorização do salário mínimo, também foram implementadas com o objetivo de melhorar as condições de vida da população e reduzir a pobreza (PINHO, 2019). Em resumo, o governo Lula manteve as bases do capitalismo, mas buscou reduzir as desigualdades sociais e distribuir melhor a riqueza, através de políticas sociais e programas de transferência de renda.

Em 2011, Dilma Rousseff, que já havia sido Ministra de Minas e Energia e também Chefe da Casa Civil, sucedeu a Lula sendo eleita democraticamente para seu primeiro mandato como a primeira mulher presidenta do país. Porém, em seu segundo mandato, em 2014, Rousseff enfrentou uma série de desafios econômicos e políticos, como a desaceleração da economia brasileira e a investigação da Operação Lava Jato<sup>27</sup>, que revelou esquemas de corrupção envolvendo diversos políticos e empresas do país. Na esteira da Lava Jato, Souza (2019) comenta os diversos fatores que levaram Rousseff a não conseguir concluir seu segundo mandato: um desses fatores, segundo o autor, seria a que ele denomina como “elite do atraso”, que juntamente à mídia “fazem parte, portanto, do mesmo esquema de deparar a população em benefício próprio.” (SOUZA, 2019, p. 241). Corroborando o que afirma Souza (2019), Pinho (2019) apresenta os dados do decréscimo da pobreza extrema no Brasil, durante o governo petista, sendo o único país do BRICS<sup>28</sup> “capaz de reduzir a desigualdade em níveis notáveis.” (PINHO, 2019, p. 302).

Em 2016, o Brasil viveu uma conjuntura política turbulenta e marcada por eventos significativos. Em maio daquele ano, a presidenta Dilma Rousseff foi afastada do cargo devido a um processo de “golpeachment”, termo utilizado por Souza (2019). Ao analisar o que denomina como quatro classes sociais que compõem o Brasil moderno (a elite do dinheiro, a classe média e suas frações, a classe trabalhadora precária e os excluídos da ralé de novos escravos), Souza (2019) contempla o golpe de 2016 como reacionário. Para isso, o autor comenta que o golpe foi “uma reação de cima à pequena ascensão social de setores populares.” (SOUZA, 2019, p. 163).

---

<sup>27</sup> Uma operação da Polícia Federal Brasileira que começou em março de 2014 com o objetivo inicial de investigar um esquema de lavagem de dinheiro ligado à Petrobras. A investigação revelou um enorme esquema de corrupção envolvendo empresas estatais, políticos, empreiteiras e executivos, que desviaram bilhões de reais dos cofres públicos nos últimos anos. O escândalo abalou a política brasileira e resultou na prisão de líderes políticos, executivos e empreiteiros, incluindo o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cujos crimes imputados não foram provados. Em julho de 2021, o Tribunal Federal de Brasília anulou as condenações do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, afirmando que o caso não deveria ter sido julgado em Curitiba/PR, onde ele havia sido condenado anteriormente. Essa decisão permitiu que o ex-presidente recuperasse seus direitos políticos e fosse uma opção para as eleições presidenciais de 2022, em que obteve vitória no segundo turno, sobre seu adversário que tentava a reeleição, Jair Messias Bolsonaro.

<sup>28</sup> BRICS é um acrônimo que se refere a um grupo de cinco países em desenvolvimento: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. O termo foi cunhado em 2001 por Jim O'Neill, chefe de pesquisa econômica global do banco de investimento Goldman Sachs. Esses países são considerados importantes para o desenvolvimento econômico global e têm crescido rapidamente nas últimas décadas. Desde 2009, os líderes dos países do BRICS têm se reunido anualmente para discutir questões econômicas globais, políticas e de segurança.

O então vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência e seu governo enfrentou alguns desafios, como a crise econômica, a sequência da Operação Lava Jato e a instabilidade política. Sob seu governo, houve o congelamento do teto de gastos públicos, o que impactou áreas cruciais para a manutenção da redução das desigualdades, como saúde, educação e segurança (PINHO, 2019). O Congelamento do Teto de Gastos Públicos foi uma medida adotada aprovada pela Emenda Constitucional 95/2016. Essa medida estabeleceu um limite para o aumento dos gastos públicos por um período de 20 anos, sendo limitado ao valor da inflação do ano anterior. Segundo o governo à época, o objetivo era controlar o aumento dos gastos públicos, reduzir o déficit fiscal e atrair investimentos para o país. No entanto, críticos da medida, como os partidos políticos de esquerda (PT – PSOL – PCdB<sup>29</sup>) e movimentos sindicais (como a CUT<sup>30</sup>) afirmavam que ela poderia prejudicar áreas como saúde, educação e segurança, que já sofriam com a falta de recursos, diante das turbulências em que vivia o país. Os temores dessas entidades são reafirmados no estudo de Mariano (2017), que aponta as falácias utilizadas como argumento para a aprovação do Congelamento do Teto de gastos. Para Mariano (2017), ainda vale ressaltar as avaliações de economistas ligados ao Banco Mundial e à realizada pelo Fundo Monetário Internacional, na época. Mariano (2017) aponta para a grande perda na educação, afirmando que

Em estudo encomendado pela Confederação Nacional da Indústria ao Banco Mundial, tendo por objeto analisar, comparativamente com outras nações, os obstáculos brasileiros à inovação e à competitividade, concluiu-se que um desses obstáculos seria o fato de o Brasil ter ficado "para trás" de seus competidores, especialmente da Ásia, na oferta de um serviço educacional de qualidade para todos os seus cidadãos. Ainda segundo o estudo, a economia global de hoje é a "economia do conhecimento", isto é, é um mundo em que trabalhadores inovadores e com boa escolaridade - e não matérias-primas e capacidade de produção industrial - são a chave da competitividade e do crescimento econômico. Logo, pouco investimento nos serviços públicos educacionais, como ocorre no Brasil, são grande entrave para o desenvolvimento. Quer dizer, segundo dados da OCDE, dentro dos gastos públicos totais do Brasil, a educação até que recebe uma atenção grande, superando a média da OCDE. Porém, quando se divide o gasto pelo total de alunos, o país fica em penúltimo lugar. O alto grau de repetência e evasão acaba inflando o número de alunos e a baixa qualidade do ensino público também sobrecarrega o sistema. (MARIANO, 2017, p. 268-269).

---

<sup>29</sup> PT – Partido dos Trabalhadores. PSOL – Partido Socialismo e Liberdade. PCdB – Partido Comunista do Brasil

<sup>30</sup> CUT – Central Única dos Trabalhadores.

E foi nessa conjuntura que a reforma do ensino médio foi aprovada, inicialmente por meio da Medida Provisória 746/16, em 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017 (de 16 de fevereiro de 2017) que alterou a LDB (BRASIL, 1996) no que tange à organização do ensino médio, atrelando a mudança curricular à elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC. Quando da aprovação da Lei 13.415/2017, a BNCC ainda não havia chegado a sua versão final, o que só veio a ocorrer em 14 de dezembro de 2018. A homologação da 3ª. e última versão da BNCC do ensino médio deu o *start* para a organização do cronograma de implementação do novo ensino médio em todo o país, sob a alegação da necessidade de mudanças curriculares na última etapa da educação básica. Utilizando-se do discurso do desenvolvimento de competências e habilidades para oportunizar aos jovens condições de entrarem no mercado de trabalho (BNCC, 2018), o novo ensino médio foi se constituindo em uma ameaça também econômica, diante do congelamento de gastos já mencionado, em uma sociedade regida pelo neoliberalismo

O governo de Michel Temer terminou no final de 2018, tendo como seu sucessor o então eleito Jair Messias Bolsonaro. Pautado em um discurso conservador e de extrema direita, com apoio massivo das igrejas evangélicas e de grupos conservadores por meio das redes sociais (AGUIAR, 2020), seu governo ainda enfrentou a pandemia da Covid-19 e a guerra no leste europeu, entre Rússia e Ucrânia. Quanto à pandemia, desse seu início, Bolsonaro minimizou a gravidade do vírus e criticou medidas de isolamento social e medidas preventivas, como o uso de máscaras de proteção facial e promoveu medicamentos sem comprovação científica para o tratamento da Covid-19, como a hidroxicloroquina.

Seguindo Castell (2020), quanto às novas tecnologias da informação de que “estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. “A comunidade mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais.” (CASTELLS, 2020, p. 77), essas comunidades se fortaleceram para sustentar ações e práticas discursivas em prol de antagonismos diante da Ciência, incluindo o ativismo digital contra secularização do governo, em prol de um Estado regido pelo cristianismo conservador (AGUIAR, 2020). No estudo de Calil, publicado em 2021, sobre as estratégias bolsonaristas na gestão da pandemia de Covid-19, encontramos importantes dados analisados sobre as ferramentas e *modus operandi*

de utilização das redes virtuais para fortalecimento de ideias contrárias às recomendações da Organização Mundial da Saúde:

As manifestações de Bolsonaro eram amplificadas pela divulgação de mensagens nas redes sociais por intermédio das estruturas de propaganda bolsonaristas comumente designadas como “Gabinete do Ódio”. É difícil estabelecer com precisão a dimensão e o alcance dessas estruturas, já que os disparos ocorrem em grupos fechados e de forma privada. Ainda assim, é possível identificar seu sentido geral, com relatos que em um primeiro momento eram voltados para a minimização dos riscos, sustentando que a pandemia não se desenvolveria no Brasil e que haveria poucos casos e reduzido número de vítimas, como indicam os resultados de estudo desenvolvido conjuntamente pelo projeto Eleições sem Fake e pelo Monitor do Debate Político no Meio Digital, que analisou 2.108 áudios que circularam entre os dias 24 e 28 de março, em 522 grupos públicos de Whatsapp, com a participação de mais de 18 mil usuários ativos, comprovando a enorme circulação de *fake news*. (CALIL, 2021, p. 41).

O Brasil foi um dos países mais afetados pela pandemia, registrando o segundo maior número de casos e mortes no mundo. Bolsonaro enfrentou críticas por não ter liderado uma resposta coordenada para enfrentar a pandemia e por atrasar a compra de vacinas. Em 2021, o governo brasileiro iniciou o processo de vacinação, mas ainda enfrentou desafios no fornecimento e distribuição de vacinas. Bolsonaro também enfrentou críticas por suas políticas ambientais e por supostamente ter contribuído para o desmatamento na Amazônia, o que poderia aumentar o risco de surgimento de novos vírus. Na sequência dos tuites a seguir, ficam explícitos os pontos nodais do impacto da pandemia com a realidade dos sujeitos somado à perspectiva do novo ensino médio.

Imagem 6



Fonte: Twitter, postagem em 04 de março de 2022 (@Anna7Caroline), seguido de discussão (fio).

Para além do mero queixume com as questões da vida, a prática discursiva explícita por meio de uma plataforma de amplo alcance como o Twitter, também deixa transparecer os movimentos que a sociedade vem fazendo em relação mesmo ao uso das tecnologias em seu cotidiano. Podemos, assim, concordar com Lévy (2010), ao afirmar que “Pensar é um devir coletivo no qual misturam-se homens e coisas.” (LÉVY, 2010, p. 171). Pois, mesmo que mediados pelas tecnologias e ocupando espaços e tempos virtuais, os sujeitos se apropriam do que é dito, atribuindo a si aquilo que, “rigorosamente falando, pertence apenas a um agenciamento infinitamente complexo que ultrapassa os limites do indivíduo.” (LÉVY, 2010, p. 173). Dito isso, apenas confirmo que a conjuntura que se deixa ver por meio dos discursos dos sujeitos nos tuites coletados tem como um dos pontos nodais a própria centralidade da conjuntura na qual todos vivemos e elaboramos nosso pensamento. Como fruto de um tempo voltado à lógica do mercado, “A “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalização do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes.” (FREITAS, 2018, p. 15).

Tratar sobre o neoliberalismo com a profundidade que a temática exige, demoveria uma tese específica, dada sua abrangência e controvérsias, conforme comenta Andrade (2019):

Conceito polêmico, o neoliberalismo é objeto e instrumento de disputas teóricas e políticas. Justamente por ser uma ideia força capaz de mobilizar a sensibilidade crítica e a ação política transformadora, ele mais se impõe do que é propriamente uma opção das ciências sociais. A estas cabe elaborar definições teoricamente enriquecidas que delimitem seus fenômenos, ajudando a clarificar os alvos e a articular as estratégias. (ANDRADE, 2019, p. 216).

Para manter a coerência com o campo da Educação, no qual minha pesquisa se insere, foco nos autores que observam a educação, aqui em tela a produção da reforma do ensino médio, como oriunda das forças do mercado que operam idealizadas pela condução do ideário neoliberal. Na educação, o neoliberalismo se manifesta através da sua mercantilização, em que a escola é vista como um "negócio" que deve gerar lucro e competir com outras instituições. Isso resulta em uma maior hierarquização das escolas, com algumas melhor equipadas do que outras e com uma maior segregação socioeconômica dos estudantes (SINDEAUX, 2018).

Além disso, o neoliberalismo também promove uma educação voltada para o mercado, com o objetivo de produzir trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis às demandas de uma economia globalizada. Isso acaba por enfraquecer a Educação como um bem público, já que a formação de cidadãos críticos e participativos perde espaço para a formação de trabalhadores eficientes. É como afirma Freitas (2018):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de que mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. (FREITAS, 2018, p. 31).

Interessante observar que na prática discursiva dos tuites analisados, o novo ensino médio é entendido como fruto do sistema neoliberal, atribuído ao liberalismo/neoliberalismo a estrutura curricular e estrutural da reforma, como uma estratégia, ou ferramenta, que os governos têm de se ajustar às necessidades do mercado.

## Imagem 7



Fonte: Twitter, postagem de 26 de janeiro de 2022 em resposta ao tuite de @paoladcs, de mesma data. (@Brenezot).

Tendo em vista os anos de intensa polarização política no Brasil, com o surgimento do que podemos chamar de neoconservadorismo, o que Freitas (2018) afirma quanto as finalidades da Educação na sociedade regida pelo mercado, é apontado também por Costa, principalmente no que diz respeito às reformas educacionais, como estamos analisando a do ensino médio nessa tese, “nada tem de novo.” (COSTA, 2013 *in* GENTILI, 2013, p. 45). A rejeição, segundo a autora, seria o das abordagens que escanteiam o caráter público e democrático da educação, voltando-se somente ao atendimento das leis de mercado (COSTA, 2013, *in* GENTILI, 2013).

Os tuites na imagem a seguir trazem na prática discursiva os pontos nodais e também antagônicos sobre a conjuntura, ao observarem a fluidez da necessidade neoliberal sobre o currículo, enquanto seus sujeitos denunciam a descaracterização da Educação como formadora do indivíduo em aspectos que emergem nos documentos como a LDB (BRASIL, 1996) e a própria BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018):

## Imagem 8



Fonte: Twitter, postagem inicial em 23 de fevereiro de 2022 (@gremistaleosilv), seguido de discussão.

Relembrando que os pontos de análise estão imbricadas na tessitura que constrói os discursos sobre o novo ensino médio, na mesma prática discursiva é possível observar os pontos nodais que intersectam, nos tuites da imagem 8, conjuntura e currículo. Além desses, o sujeito aluno surge por meio do discurso que o coloca na posição de aluno que teve a aula e reflete sobre conteúdo, sujeito professor e chama à atenção ao aspecto político do momento vivido pelo país, comentando com um termo que sugere desprezo ao sentir-se aliviado por seu professor não ser “bolsominion<sup>31</sup>”. A sequência da *thread* traz observações discursivas que remetem aos antagonismos em relação aos objetivos da educação e o que ocorre na prática, com a reforma do ensino médio, segundo os discursos nesses tuites.

<sup>31</sup> Bolsominion: Termo comumente utilizado para se referir de forma depreciativa aos seguidores do presidente na gestão de 2019-2022, Jair Messias Bolsonaro. Trata-se da aglutinação de duas palavras: bolso (em relação a Bolsonaro) e minion (do inglês que pode ser traduzido como lacaios, criado, servo e também faz alusão aos personagens do filme Meu Malvado Favorito (franquia da Universal Studios), que servem ao personagem principal e apresentam a cor amarela (cor utilizada junto ao verde por muitos seguidores de Bolsonaro, autodefinindo-se, também, como patriotas, por ostentarem as cores principais da bandeira do Brasil: o verde e o amarelo).

Imagem 9



Fonte: Twitter, postagem inicial em 02 de março de 2022 (@shirley63983568), seguido de discussão.

Outro aspecto que advém do neoliberalismo na educação e que emerge nas práticas discursivas é o da escolha pelos itinerários formativos, ou seja, a responsabilização que recai sobre o sujeito, tirando do Estado qualquer responsabilidade sobre a trajetória formativa do sujeito. O fio da imagem 9, ao final, traz o discurso alinhado às características históricas elencadas por Silveira *et alli* (2021):

De um ponto de vista histórico, o Ensino Médio foi marcado por mudanças frequentes em suas regulações normativas que se mostraram incapazes de solucionar dificuldades e necessidades das juventudes, ou mesmo de resolver as contradições que acompanharam até hoje a etapa final da Educação Básica, historicamente marcada por movimentos pendulares quanto à formação propedêutica e profissional e quanto às suas finalidades. (SILVEIRA *et alli*, 2021, p. 1563).

Alguns pontos nodais e de intersecção entre a conjuntura e currículo estão também envolvidos pelos aspectos que dizem respeito à estrutura. Ao trazer estrutura como um ponto de análise, é, principalmente, pelos antagonismos que envolveram os discursos encontrados nos tuites coletados. Os dados produzidos a partir da coleta desses tuites, resultaram em forte denúncia quanto à falácia da escolha por parte dos sujeitos estudantes, a violência curricular (SILVEIRA, 2021) produzida aos sujeitos professores e a um ideal de qualidade da Educação que não encontra condições diante da precariedade estrutural, não só física, mas do sistema educacional como um todo em nosso país. Por isso, mesmo que de forma mais abreviada, o ponto de análise da estrutura ganha destaque discursivo, pois segundo Laclau e Mouffe (2015), “numa totalidade discursiva articulada, em que todo elemento ocupa uma posição diferencial [...], toda identidade é relacional e todas as relações têm um caráter necessário.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 179).

#### **4.2.3 Estrutura**

A estrutura e os desdobramentos desse ponto de análise surgem nas práticas discursivas ensejando em suas entrelinhas algumas situações que remetem, também, aos outros pontos, corroborando, assim, o que já venho sinalizando como pontos nodais potentes para discussões que traçam caminhos, possibilidades e desafios do novo ensino médio. Falta de professores para os componentes curriculares que surgem com os itinerários formativos, as diferenças estruturais entre escolas públicas estaduais e privadas, elitismo educacional e a terceirização da educação são alguns dos nós, ou podemos até afirmar enroscos, da reforma do ensino médio no Brasil, nas *threads* do Twitter. Além desses fatores, a estrutura física e o sucateamento das escolas também se faz presente nos discursos dos tuiteiros, embora em menor incidência. Por uma questão de coerência com o já proposto para as discussões dos dados produzidos, a exposição dos diferentes pontos relacionados à estrutura são expostos no debate desse ponto, tendo em tela a estrutura física, para abordar as questões relativas ao material, e a estrutura organizacional, para comentar a estrutura que diz respeito as relações entre diferentes tipos de redes de ensino, terceirização da educação e o elitismo denunciado na rede, porém como estão os dois pontos estão relacionados, não os trato de forma separada, em tópicos, mas em malsinação por todas estarem

interligadas. Quanto à formação dos professores para darem conta do novo currículo, ao final da discussão sobre a estrutura, aponto o assunto, dando continuidade a ele ao nos voltarmos ao ponto de análise denominado currículo, pois também estão envolvidas.

Inicialmente, então, nos voltemos a analisar os discursos sobre a estrutura física das escolas no tocante ao preparo, ou não, para o desenvolvimento do novo ensino médio como proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Segundo Garcia (2014), a infraestrutura escolar pode ser entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno.” (GARCIA, 2014, p. 144). Paralelamente a esse conceito, documentos importantes relativos ao sistema educativo no Brasil abordam a necessidade da infraestrutura, ou estrutura física, mínima suficiente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Entre esses documentos, destaco o Plano Nacional de Educação – PNE – que está em seu decênio de 2014 a 2024 para atingir 20 metas, entre elas a meta 6, que prevê o aumento gradual da educação em tempo integral nas escolas públicas. Na íntegra, a meta estipula que se deva alcançar, até 2024, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014). Esse objetivo abrange a infraestrutura das escolas, uma vez que para oferecer educação em tempo integral é preciso ter espaços adequados e equipamentos para atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer que possibilitem um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

De acordo com o documento, ainda, há a descrição das estratégias a serem adotadas para que a meta seja atingida. Destaco aqui as estratégias 6.2 e 6.3 por tratarem, diretamente, da estrutura física das escolas:

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2014, s/p.).

Tendo como métrica o Painel de Monitoramento do PNE, elaborado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – até o ano de 2021, somente 15,1% dos 25% de alunos descritos na meta 6, têm acesso à educação integral no Brasil. Para o PNE (BRASIL, 2014), educação integral diz respeito ao tempo integral na escola ou em atividade pedagógica monitoradas pela escola, tendo como público-alvo toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Nesse sentido, mesmo não tendo dados específicos sobre o ensino médio, chama a atenção que a região Norte do Brasil é a que menos tem desenvolvido a educação de tempo integral, tendo, no ano de 2021, um alcance de somente 6,7% de estudantes matriculados na ETI – Educação de Tempo Integral.

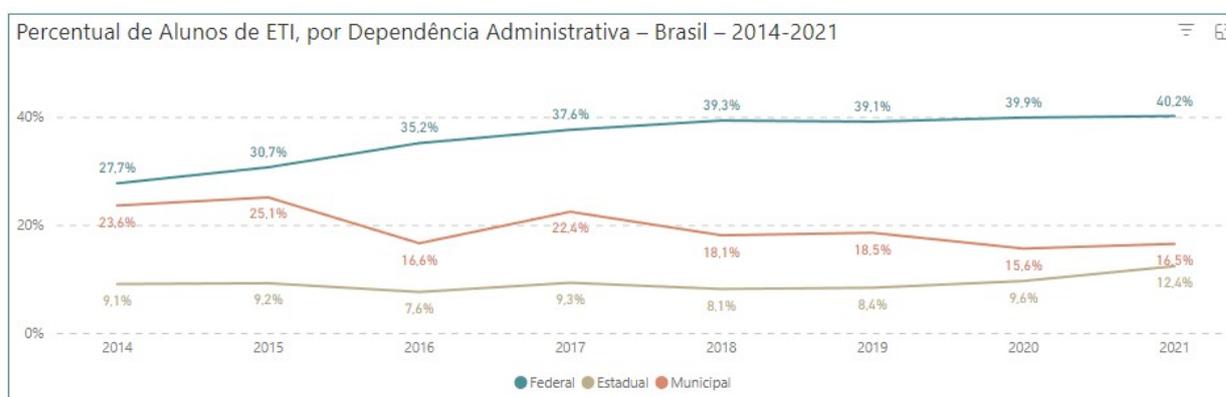
Trago esses dados com o olhar mais acurado sobre a meta 6, pois um dos diferenciais do novo ensino médio, aprovado pela Lei 13.415 de 2017, trata da carga horária do ensino médio, a ser ampliada de forma gradual ao longo dos primeiros 5 anos de implementação da reforma. Assim, as aulas no ensino médio, ao finalizar o prazo de implementação, contaria com 7h diárias, compreendendo a educação integral. Por isso, a meta 6 do PNE (BRASIL, 2014) importa ao observarmos a necessidade de uma estrutura física adequada para comportar as mudanças propostas na reforma, bem como garantir a educação de qualidade em que se sustenta o discurso da BNCC (BRASIL, 2018). O artigo primeiro da Lei 13.415, de 2017, que altera a LDB, de 2016, aborda a alteração da carga horária da seguinte forma:

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

Como vimos anteriormente, a ampliação da ETI na educação básica objetivada no Plano Nacional de Educação, mesmo com um prazo de 10 anos, os 50% ao menos para 25% da população escolar não têm sido alcançada, infere-se que, em 5 anos, garantir que todos os estudantes do ensino médio tenham acesso com qualidade e estrutura física às 1.400 horas anuais propostas é uma falácia que se enseja na denunciada retórica da reforma, segundo Silveira, Ramos e Vianna (2018). Além disso, a ampliação da ETI, comparativamente entre as redes municipal, estadual e federal, denotam a desigualdade no acesso e na qualidade da educação

a que os estudantes têm acesso. Isso pode ser demonstrado no gráfico a seguir, elaborado pela Diretoria de Estudos Educacionais – Dired – e Inep, com bases nos dados do Censo Escolar que compreendem os anos de 2014 a 2021, ano da elaboração do último Relatório de Monitoramento do PNE, a que temos acesso. É possível observar as diferenças de oferta e manutenção da ETI nas diferentes redes e o quanto esses dados nos sinalizam o fracasso da reforma do ensino médio, ao observarmos a estrutura, mais especificamente a estrutura física:

Gráfico 1: Percentual de alunos de ETI, por Dependência Administrativa – Brasil – 2014 a 2021

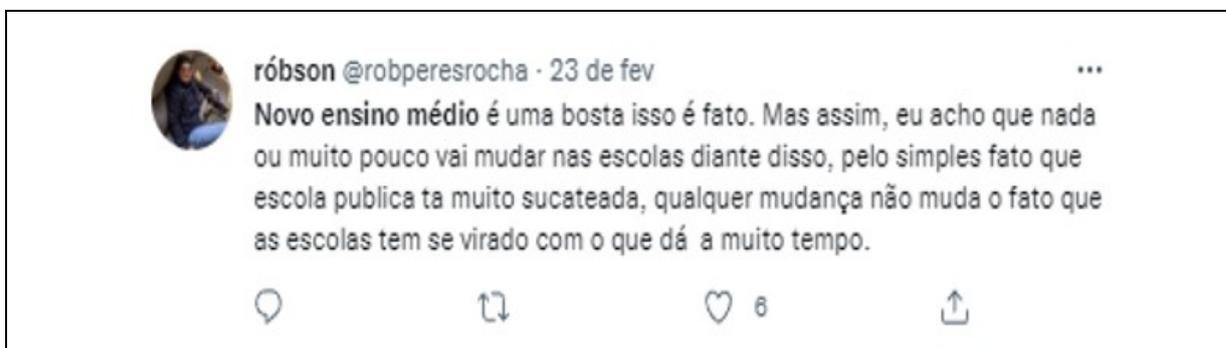


Fonte: Inep. Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024). 2021. Em referência à meta 6.

Na discussão até aqui proposta, que se refere à estrutura, no tocante à estrutura física, ou infraestrutura, compreende-se compor o que é denominado em vários documentos atinentes à educação no Brasil, dentro do bojo da educação de qualidade. Trezzi (2022), em seu estudo que analisa o acesso à educação no Brasil como uma questão de justiça social, alerta para um dado importante quanto à estrutura das escolas em nosso país, e que estaria estreitamente ligado à estrutura aqui observada. Tendo por base o Censo Escolar de 2020, Trezzi (2022) comenta sobre o fato de que nem todas as escolas públicas fornecem alimentação, “ainda que o Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar, reconheça ser esta uma necessidade básica nas escolas.” (TREZZI, 2022, p. 948). No tuite a seguir, o sucateamento da escola pública é trazido para discussão, sem mencionar especificamente estrutura física, mas de forma

generalista. Nesse sentido, pela TD (LACLAU; MOUFEE, 2015) é possível encontrar um ponto nodal que relacionado à estrutura, num todo.

### Imagem 10



Fonte: Twitter. postagem em 23 de fevereiro de 2022 (@robperesrocha).

Um fator que contribui para o sucateamento estrutural e o desafio da implementação do novo ensino médio, como denunciado no tuite anterior, e como demanda a Lei 13.415/2017, também se relaciona com a meta 20 do PNE referente ao investimento público em Educação. Segundo o PNE, a meta traça estratégias para que o país consiga investir, no mínimo 7% do Produto Interno Bruto – PIB – em até 5 anos da vigência do Plano, o que seria até 2019. Já até o final da vigência do PNE, 2024, a meta seria atingir 10% do PIB em investimento público em educação. Em 2020, segundo o Relatório de Monitoramento do PNE (INEP, 2020), o investimento público ficou em 5,1% do PIB, não alcançando sequer a meta para os primeiros 5 anos de vigência do Plano.

Considerando que esse percentual é de investimento público em educação pública, o investimento com a educação de redes privadas, cuja receita advém do investimento realizado pelas famílias e proporcional aos seus hábitos de consumo, são poucos os estudos encontrados que contabilizam os valores. O artigo mais citado quando se busca pelo tema é o de Menezes Filho e Nuñez, de 2012, ou seja, temos um *gap* de estudos no que diz respeito a esse investimento, o que dificulta uma análise justa da matéria. Em 2019, os dados apresentados nessa perspectiva abordam a contribuição da educação privada para o PIB brasileiro, mas como investimento no país. Segundo a Bett Brasil (2023), instituto que faz parte da Bett Global (entidade que visa promover a educação por meio de soluções e tecnologia organizando feiras e eventos da área), as redes privadas de educação somaram

1,65% do PIB nacional, em 2019. A mudança de perspectiva entre a rede pública e a rede privada, de gastos em educação para uma e investimento no país para outra, também congrega a visão que corrobora a conjuntura em que vivemos, já analisada no ponto anterior.

Em uma sociedade do capital, os últimos anos da pandemia da covid-19 trouxeram um maior distanciamento entre os que podem e os que não podem pagar pela educação, apontando um caráter que cada vez mais se desenvolve e é denunciado também pelos usuários do Twitter: o de uma educação para as elites, cuja desigualdade seja de estrutura física quanto de organizacional só se multiplica. Assim, além de uma estrutura já sucateada da educação pública, conforme apontam os discursos analisados, também vemos um decréscimo nas matrículas na rede privada, devido ao maior empobrecimento da população. Esse empobrecimento, com referência aos anos de 2019 a 2021, diz respeito a 9,6 milhões de novos pobres — ou pessoas com renda domiciliar per capita de até R\$ 497 (NERI, 2022). No estudo intitulado *Mapa da Nova Pobreza*, Marcelo Neri, da Fundação Getúlio Vargas – FGV – anuncia que “A pobreza nunca esteve tão alta no Brasil quanto em 2021, desde o começo da série histórica em 2012.” (NERI, 2022, s/p). Segundo o estudo, há um êxodo de matrículas da rede privada para a pública, o que gera maiores gastos, porém sem o maior efetivo no investimento por parte do governo.

Com esses dados em tela, precisamos questionar a capacidade de a estrutura da escola, como denunciada na prática discursiva das postagens do Twitter analisadas, suportar o novo ensino médio como desenhado na Lei 13.415/2017 e na BNCC (BRASIL, 2018). Com o ideário da ETI, de dinâmicas diferenciadas no ensino de um currículo que deveria ofertar possibilidades de escolha de itinerários e garantir seu desenvolvimento com qualidade, o que pode-se esperar da reforma do ensino médio é o que Dubet (2020) denominou como a multiplicação das desigualdades, consolidando, inclusive, um caminho amplo para a manutenção das leis de mercado para o maior empresariamento da educação, com a ogiva máxima da privatização de serviços considerados pela Constituição Federal de 1988 como direito subjetivo, que é o caso da educação básica. (FREITAS, 2018).

Nos tuites a seguir, o discurso demonstra a frustração e também a característica denunciativa do impacto do novo ensino médio na vida cotidiana, na organização social pela sobrevivência daqueles que deveriam ser beneficiados:

Imagem 11



Fonte: Twitter. Postagem de fio em 26 de fevereiro de 2022 (@jesusfavz).

Diante desse quadro relativo à estrutura, algumas defesas que, como pesquisadora pretendia antecipar, como o do esperar para a justiça social mesmo diante das desigualdades multiplicadas, parecem não se sustentar. Enquanto percepção da reforma do ensino médio suportado em um discurso cuja competência é ideológica fruto do neoliberalismo que impunha sobre a educação o caráter empresarial (CHAUI, 2016), buscar racionalmente a disseminação do ato emancipatório, como propõe Laclau (2011) soa mais determinante do que a ensejada utopia de Torres Santomé (2013):

É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, é preciso

dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro. (SANTOMÉ, 2013, p. 164).

Para Laclau (2011), o conceito de ato emancipatório refere-se a uma ação coletiva que busca a emancipação de um grupo ou classe social oprimida. Segundo o autor, os atos emancipatórios são o ponto de partida para a construção de uma nova identidade política. Eles são uma forma de aumentar a autoestima e a autoconfiança de um grupo oprimido, ao mesmo tempo em que criam novos espaços para a afirmação de suas demandas.

No entanto, para que um ato emancipatório seja efetivo, ele deve ser capaz de mobilizar um amplo espectro de forças políticas e sociais. Isso requer a capacidade de articular as demandas e reivindicações de diferentes grupos e classes sociais em torno de um objetivo comum.

Assim, para Laclau (2011), os atos emancipatórios têm uma dimensão fundamentalmente democrática, na medida em que buscam construir novas formas de solidariedade entre grupos socialmente diversos e ampliar a participação política de todos os membros da sociedade. Enquanto Torres Santomé (2013) abarca a dimensão mais afetiva em relação à justiça social, Laclau (2013) se volta à dimensão política da busca pela emancipação de um grupo oprimido, na busca da justiça social. Porém, nos dois autores vemos a importância do outro e no caso de olhar para os pontos nodais nos discursos no Twitter, no ponto de análise da estrutura, assemelha-se ao já visto nos outros pontos de análise, desde a que trata dos sujeitos, a da denúncia, mas sem ação prática. Para Laclau (2011), para a emancipação ser viável, há a necessidade do outro em dicotomia a si mesmo. Pontuando nas denúncias, podemos vislumbrar o outro como a própria política curricular imposta na reforma do ensino médio: “a verdadeira emancipação requer um “outro” *real* – isto é, um “outro” que não possa ser reduzido a qualquer das figuras do “mesmo”. (LACLAU, 2011, p. 25 – grifos do autor).

Na perspectiva da justiça social, na discussão dos dados até aqui apresentados, a reforma do ensino médio se distancia, inclusive, da prática da democracia, como entendida por Laclau (2011). O autor argumenta que a democracia é o meio pelo qual a diferença pode ser reconhecida e valorizada, o que envolve a construção de uma cultura política que promova a inclusão de todas as vozes e perspectivas diferentes na tomada de decisão. A democracia, no entanto, não é um fim em si mesmo, mas, sim, um meio para alcançar a emancipação.

Laclau (2011) destaca, ainda, a importância da articulação política da diferença para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ele sustenta que a luta pela emancipação não pode ser alcançada apenas pela política de identidade, mas sim pela articulação de diferentes identidades em torno de uma agenda comum.

Outro aspecto trazido ao debate social no Twitter a respeito do novo ensino médio mapeia a falta de formação dos professores, formação essa adequada à nova proposta. Esse é um ponto que figura tanto ao analisar estrutura quanto o currículo, pois é a formação dos professores que pode, de maneira mais eficaz, conduzir os processos de ensino e aprendizagem para o sucesso do currículo. Tratando do tema sem utopias vazias, o que o debate no Twitter tem deixando entrever é a desassociação entre a BNCC e o que temos no presente em termos de formação em nível das licenciaturas até o momento organizadas. Podemos observar essas preocupações no tuite da imagem 12 a seguir:

Imagem 12

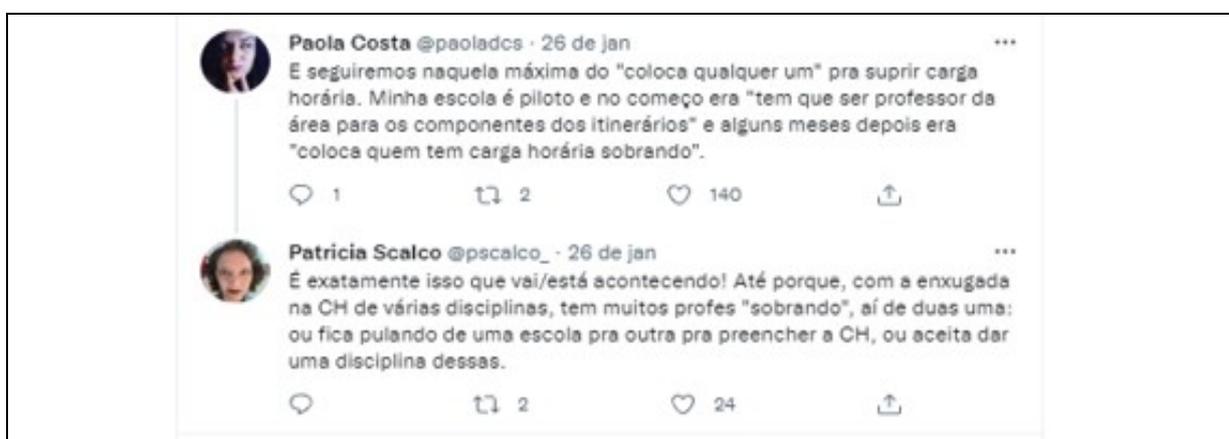


Fonte: Twitter. Postagem de fio em 02 de março de 2022 (@nathlizio).

Assim como a formação atual ofertada pelas licenciaturas parece não ser suficiente para dar conta da nova organização curricular, também no quesito da estrutura organizacional que aponta a formação dos professores como insuficiente, também há a necessidade de uma resposta imediata para compor o quadro de professores que atuarão nos itinerários. Nesse caso, em específico, os itinerários

formativos, ou seja, a parte flexível do novo ensino médio, parecem estar servindo de espaço para complementação das horas de trabalho de docentes que tiveram diminuição de horas-aula de componentes curriculares que antes eram obrigatórios no ensino médio. Um dos pontos mais questionados pelos tuiteiros é o que se relaciona ao Projeto de Vida. Assim como os sujeitos professores, os sujeitos alunos parecem não compreender nem o objetivo, muito menos a formação de quem está apto a conduzir essa disciplina. O fio a seguir expressa essa problemática abordando tanto a falta de formação específica quanto a reorganização para preenchimento da carga horária dos professores:

Imagem 13



Fonte: Twitter. Postagem de fio em 26 de janeiro de 2022 (@paoladcs).

A estrutura abarca, resumidamente, duas dimensões: a de infraestrutura, ou estrutura física, e a estrutura organizacional, que corresponde á organização da implementação do novo ensino médio, considerando carga horária, distribuição do quadro docente e formação de professores. Quanto ao último ponto sinalizado, no ponto de análise do currículo também é possível encontrar os pontos nodais com a estrutura, pois para a demanda de uma nova organização curricular, a formação adequada e alinhada à nova proposta deveria ter sido uma das preocupações antes da implementação do novo ensino médio.

Como temos visto até aqui, além de os atores terem sido alijados do processo de discussão a respeito da reforma, em um contexto político, econômico e sócio-cultural que contribui para que a educação fique refém de estratégias que beneficiam o legado neoliberal, notamos pontos nodais entre os discursos coletados,

que ampliam a necessidade de uma discussão sobre o currículo do novo ensino médio. Essa discussão é apresentada no próximo ponto analisado.

#### **4.2.4 Currículo**

Embora o tema central dessa tese não seja o currículo, mas a reforma do ensino médio enquanto política de currículo, nos tuites coletados, a produção de dados para a análise trouxe à tona uma das maiores preocupações dos perfis: a organização do currículo. Não para menos, quando o sujeito aluno se vê dentro do sistema do novo ensino médio, seja ele um aluno advindo do ensino fundamental ou estando já no ensino médio e observando as mudanças, o currículo é o que mais parece causar impacto.

O currículo do novo ensino médio, definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, é organizado em um núcleo comum e em itinerários formativos. O núcleo comum é composto pelas áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Essas áreas possuem componentes curriculares obrigatórios que devem ser oferecidos por todas as escolas que ofertam o ensino médio. Além disso, existem os itinerários formativos que são compostos por áreas de conhecimento e projetos específicos escolhidos pelos alunos a partir de seus interesses e vocações, segundo o que é difundido pelo MEC.

Esses itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outros que sejam o aprofundamento de um grupo de duas áreas do conhecimento: a primeira, formada por linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; a segunda, composta por matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias. Enquanto aprofundamento das áreas do conhecimento, os componentes curriculares cujos objetos do conhecimento devem ser trabalhados estão organizados a fim de dar conta do que antes eram denominadas disciplinas, em alguns contextos também chamadas de matérias. Os alunos, segundo a proposta do novo ensino médio, podem escolher entre as seguintes opções de itinerários formativos:

1. Linguagens e suas Tecnologias: este itinerário contempla as áreas de conhecimento de Linguagens, Educação Física, Arte e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs);

2. Matemática e suas Tecnologias: este itinerário contempla as áreas de conhecimento de Matemática, Física, Química e TICs;

3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: este itinerário contempla as áreas de conhecimento de Biologia, Física, Química e TICs;

4. Ciências Humanas e Sociais aplicadas: este itinerário contempla as áreas de conhecimento de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e TICs.

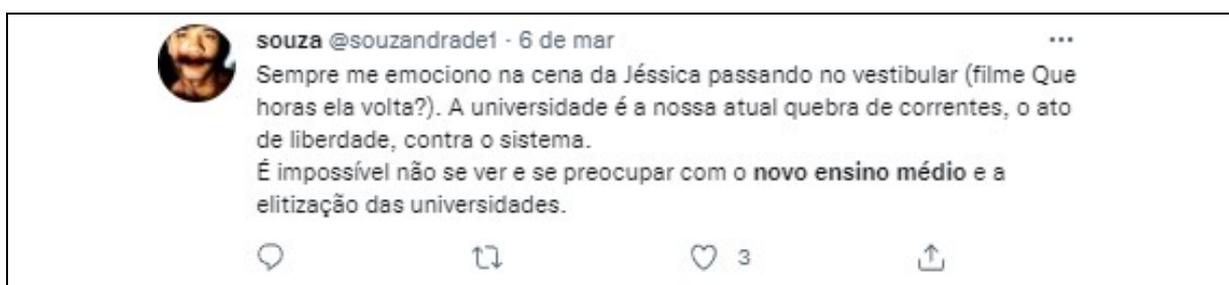
Em complementação aos componentes curriculares de cada itinerário, se somam outros, que também podem consistir em projetos de menor duração, sendo possível que se desenvolvam na própria escola ou em instituições parceiras. Esses itinerários se apresentam de diversas formas, tendo por premissa a vocação da escola e atendimento das necessidades da comunidade, no que se relaciona à formação de seus alunos. Fazem parte desse rol os itinerários ou componentes curriculares de empreendedorismo, mediação de conflitos, projetos de vida, tecnologias e inovação, ambiental e saúde, entre outros (BRASIL, 2017; 2018).

Dessa forma, a organização do currículo do novo ensino médio se baseia em um núcleo comum que visa garantir uma formação básica – FGB – para todos os estudantes e em itinerários formativos que permitem a flexibilização e a diversificação curricular de acordo com as demandas e interesses dos alunos. Além da organização que divide a formação geral básica e os itinerários por áreas do conhecimento, há também a possibilidade de a FGB ser complementada com a formação técnica, com o objetivo de profissionalização concluída já com o término do ensino médio. Essa proposta da formação técnica concomitante ao ensino médio já existe e se mantém, por exemplo, nos Institutos Federais.

Tendo em expectativa nossa compreensão do novo ensino médio na perspectiva da justiça social, Libâneo e Silva (2020) apontam que “numa formulação bastante genérica, justiça social na escola seria garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências indispensáveis à preparação para um futuro profissional e obtenção de êxito na vida social” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 819). Prosseguem os autores dizendo que, para que essa formulação possa ser vista de forma rigorosa, é preciso percebê-la a partir de três posicionamentos: “a educação de resultados, a educação para a diversidade, a educação como

desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 819). Trago Libâneo e Silva (2020) para observar na proposta curricular do novo ensino médio uma tendência que sempre encontramos na educação dessa etapa de ensino, uma educação propedêutica e outra profissionalizante, ou seja, um ensino médio para a sequência na universidade, na vida acadêmica, e outra para imediata inserção do mercado do trabalho, servindo, assim, de mão de obra em sistema fabril, análogo, inclusive, ao sistema fordista. É como se, com menos acesso a escolhas, o status quo se mantivesse para atender uma determinada demanda de uma minoria elitizada. Esse é um aspecto que não tem passado despercebido nos debates no Twitter.

#### Imagem 14



Fonte: Twitter. Postagem em 06 de março de 2022 (@souzadrade1).

Além de observarmos a proposta curricular do novo ensino médio, como exposta acima, há também estudos que se dedicam ao currículo e para que a discussão desse ponto possa ser ampliada, vale um olhar, mesmo que panorâmico sobre as teorias do currículo que, em maior ou menor grau, se concretizam ou servem de apoio para as políticas de currículo.

Tomaz Tadeu da Silva, estudioso das teorias de currículo, aponta que a teoria de currículo não é uma, mas várias, subdivididas em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (SILVA, 2019). Mas, para além de teorizações a respeito do currículo, como nosso tema gira na órbita da política de currículo da reforma do ensino médio, vou destacar aqui alguns pontos nevrálgicos que o autor alberga já na introdução. Para Silva (2019), para os estudos referentes a currículo, mais especificamente a teoria do currículo, há de se observar “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo, a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. (SILVA, 2019, p. 14). Ao discorrer sobre esse

ponto, Silva (2019) levanta ainda outros aspectos a respeito da seleção do conhecimento que deverá ser ensinado. Afirma o autor que:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (SILVA, 2019, p. 15).

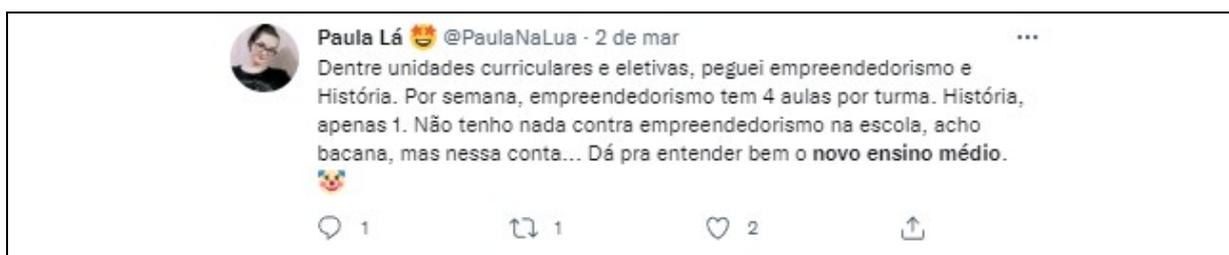
Essa seleção de saberes mencionada por Silva (2019) é melhor entendida pela lente dos estudos das teorias do currículo por consistirem a base sobre a qual são construídos os porquês de determinados saberes em detrimento de outros (SILVA, 2019). Quando trazemos essa formulação para olharmos o currículo do novo ensino médio, a organização a partir das dez competências gerais, por exemplo, são clarificadas. Com isso, relembro que a BNCC, que organiza o currículo de saberes e objetos do conhecimento que devem ser garantidos aos alunos, se amplia nas áreas de conhecimento para dar conta da formação por competências, desdobradas em habilidades (BRASIL, 2018). Segundo Silva (2019), as teorias tradicionais se detinham a pensar aspectos conceituais de ensino, aprendizagem, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Já as teorias críticas deslocam a “ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo.” (SILVA, 2019, p. 17). Porém, são os estudos pós-críticos do currículo que aportam outra importante perspectiva “ao enfatizarem o conceito de discurso” (SILVA, 2019, p. 17). E é sob esse prisma que analisamos as falas de tantos usuários do Twitter que questionam, denunciam, frustram-se, resistem diante do que se descortinou nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2022, com a implementação do novo ensino médio nas escolas de todo o país. As dez competências gerais da BNCC são as seguintes:

1. Conhecimento: compreender, utilizar e criar conhecimento para construir uma sociedade mais justa e sustentável.
2. Pensamento científico, crítico e criativo: pensamento crítico, científico e criativo para a solução de problemas, produção científica e inovação.
3. Repertório cultural: acesso e apreciação das artes e demais manifestações culturais, fenômenos naturais e sociais, para ampliar a visão de mundo.

4. Comunicação: utilização da linguagem como ferramenta de comunicação e participação social para a construção de uma sociedade democrática, plural e diversa.
5. Cultura digital: uso seguro, crítico e ético das tecnologias digitais para a conexão e colaboração com pessoas e organizações de diferentes origens e culturas.
6. Trabalho e projeto de vida: gestão pessoal, profissional e social a fim de alcançar objetivos e desenvolver projetos de vida sustentáveis.
7. Argumentação: fundamentação, crítica e negociação de ideias para a tomada de decisões e resolução dos problemas.
8. Autoconhecimento e autocuidado: reconhecimento e compreensão das emoções e habilidades socioemocionais para se cuidar e cuidar dos outros.
9. Empatia e cooperação: compreensão, valorização e respeito à diversidade e à cooperação em relações interpessoais e coletivas.
10. Participação cidadã: participação ativa, reflexiva, crítica e responsável em processos de formulação e implementação de políticas públicas para a construção de sociedade mais justa e democrática. (BRASIL, 2018, s/ p.)

Sobre as competências gerais, é possível observar uma base que denota um currículo voltado ao desenvolvimento de competências para a consolidação da responsabilização, auto gestão e auto governança do indivíduo. Mesmo quando compreende aspectos que se referem à vida em sociedade, como, por exemplo, as competências 6, 8, 9 e 10, há a utilização de palavras polissêmicas que remetem à dispositivos legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), e da mesma forma a um modelo de Educação que vê o sujeito como alguém capaz de resolver problemas, cujas emoções são engaioladas e sua existência docilizada (FOUCAULT, 2014) em prol de uma sociedade mais justa, porém cuja justiça não é garantida pelo Estado. A escolha do que deverá ser ensinado, que perfaz uma das características do currículo, é questionada no tuite a seguir, no qual é possível observar, inclusive, a inferência realizada pelo tuiteiro do porquê determinado conhecimento será ensinado e outro não:

Imagem 15



Fonte: Twitter. Postagem em 02 de março de 2022 (@PaulaNaLua).

Enquanto documento com poder de lei, orientada por competências e habilidades, a Base apresenta os conhecimentos que devem ser aprendidos pelos alunos em todo o território nacional. Em uma crítica à ideologia da competência, Chauí (2016) trata da competência na perspectiva que valoriza a eficiência e o desempenho individual dentro da sociedade. Nesse sentido, a ideologia da competência enaltece a meritocracia ao propor que aqueles que possuem maior habilidade e capacidade intelectual devem ser os escolhidos para ocuparem posições de poder e prestígio. Essa ideologia é muito presente no mundo corporativo, onde a competição por promoções e reconhecimento profissional é incessante. Também valoriza o autodidatismo e a dedicação ao trabalho como critérios de sucesso individual. Porém, Chauí (2016) apresenta críticas a esse modelo de avaliação do desempenho na sociedade, porque a ideologia da competência ignora fatores estruturais, sociais e históricos que interferem na vida das pessoas. A autora organiza seu pensamento partindo do ponto em que a ideologia da competência supõe que todos possuem as mesmas oportunidades e condições de desenvolvimento, o que não é verdade.

Além disso, a ideologia da competência pode gerar uma cultura de individualismo e desigualdade, onde as pessoas são incentivadas a se concentrarem em suas próprias realizações, em detrimento da cooperação e do trabalho em equipe. Como ponto antagônico de análise, Chauí (2016) apresenta a ideologia da competência como um fenômeno social e político de “graves consequências: um processo de formação de pessoas competentes cuja contrapartida é a aparição dos incompetentes sociais.” (CHAUÍ, 2016, p. 113). Trazendo para a educação e a política de currículo do novo ensino médio, a ideia de poder escolher os itinerários pode ser tida como perversa. Embora possa soar como ponto controverso, a organização da BNCC em competências, desdobradas em habilidades, considera que todos os alunos partem do mesmo ponto de conhecimento, contexto social, econômico e cultural, bem como cercados por suporte que lhes capacite para as escolhas profissionais futuras. Entretanto, já observamos em outros momentos dessa tese que a igualdade para sustentação da meritocracia não existe. O que existe, conforme Dubet (2020) afirma, são desigualdades “vivas como desafios pessoais” (DUBET, 2020, p. 49) e que se afastaram das desigualdades de classe para um sistema de desigualdades múltiplas. “[...] sem serem homogêneas, as desigualdades se individualizam, se movem para os indivíduos, levando-os a

questionar pessoalmente o afastamento das categorias coletivas que lhes davam um sentido de compartilhamento.” (DUBET, 2020, p. 49). Ainda segundo o autor,

Essa evolução não é pós-moderna e tampouco, obviamente, pós-capitalista; ela prolonga e acentua as características da modernidade. Ela promove ainda mais o indivíduo, sua autonomia e sua singularidade, como representação de si. Ela acompanha a “providência democrática” defendendo a prioridade da igualdade. Ela exacerba a performance ou o mérito como princípios de atribuição estatutária. Neste sentido, o sistema das desigualdades múltiplas não é uma crise ou um momento difícil a ser enfrentado, mas uma característica estrutural de nossas sociedades. (DUBET, 2020, p. 49).

Corroborando a crítica de Chauí (2016), Dubet (2020) nos ajuda a ampliar a discussão ao enfrentar o tema da ideologia da competência, da “performance” como individualista, calcada em uma concepção equivocada de igualdade, como se todos tivessem as mesmas condições, afastando-os, inclusive, de movimentos compartilhados de busca pela equidade. Como característica estrutural de nossa época e nossa sociedade, o individualismo e aceitação de um *mea culpa* por supostas escolhas erradas ao longo da trajetória acadêmica exige ação. Essa ação, defendo, se dá por meio da educação libertadora proposta por Freire (2015) e chancelada por estudiosos e educadores ao longo de décadas, dos quais destaco Hooks (2017). Quando apuramos nosso olhar para os discursos registrados nos tuites coletados, os dados obtidos nos lançam a um lugar que apresenta os pontos nodais entre a denúncia dos tuiteiros e a necessidade de uma educação que se alicerce na pedagogia do oprimido, por essa ser uma “pedagogia humanista e libertadora.” (FREIRE, 2015, p. 57). Segundo Freire (2015), a pedagogia do oprimido tem dois momentos distintos que culminam com a transformação da realidade opressora.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em um processo de permanente libertação. (FREIRE, 2015, p. 57).

Desvelar o mundo da opressão passa pela consciência de que esse mundo existe, de que há opressão e um sistema que oprime. Para isso, a defesa de uma educação libertadora, emancipatória (tanto no conceito de Freire (2015) quanto no de Laclau (2011)), cuja teoria esteja “fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva [...]” (HOOKS, 2017, p. 86) é crucial. Essa

educação libertadora perpassa, também, a compreensão de que para compreender a educação é necessário se atear a uma importante lição da sociologia, a de que a educação “possui uma relação orgânica com a estrutura social à qual pertence, uma vez que é parte desta totalidade e é por ela engendrada.” (CORTI, 2019, p. 47 *in* CÁSSIO, 2019). Pensar atores passivos, como já mencionei na discussão da sobre os sujeitos do debate social, seria injusto diante das limitações impostas pelo sistema opressor também já mencionado na análise da conjuntura. Se atentamos aos movimentos da pedagogia do oprimido por uma educação libertadora (FREIRE, 2015; HOOKS, 2017), os tuites sobre o currículo do novo ensino médio podem (e devem) ser considerados denunciativos do mundo opressor e o reconhecimento de quem são os oprimidos. Podemos observar o discurso denunciativo, como exemplo, no tuite a seguir:

Imagem 16



Fonte: Twitter, postagem em 24 de fevereiro de 2022 (@g4briwlle).

Nesse tuite, em específico, temos a denúncia e o reconhecimento de um sistema opressor, de um mundo opressor (FREIRE, 2015), que impõe como modelo de sucesso empresários cujas ações são questionadas no ato discursivo em tela. Projeto de Vida é um componente curricular transversal do ensino médio, explícito na BNCC tanto nas dez competências gerais quanto ao longo das habilidades do ensino médio (BRASIL, 2018). Trazendo o conceito de customização curricular, de Silva (2019), Projeto de Vida pode ser entendido como parte de um “conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização.” (SILVA, 2019, p. 129). Ao objetivar instrumentalizar os jovens para que desenvolvam habilidades que

os capacitem a escolhas profissionais e acadêmicas, de valores e ética, assertivas, o sistema educativo enquanto aparato também ideológico (CHAUÍ, 2016) chancela a responsabilização do indivíduo sobre seu sucesso e também sobre seu fracasso. Nesse tocante, acrescento também as denúncias relativas ao privilégio que alguns componentes curriculares passaram a ter em detrimentos de outros, principalmente os das Ciências Humanas. Conforme um dos tuiteiros aponta:

### Imagem 17



Fonte: Twitter, postagem em 06 de março de 2022, inserido em um fio (@captivelaurent).

Em um contraponto e exemplificando o que Dubet (2020) considera como característica estrutural da sociedade, mesmo que em menor número, há tuites que defendem a educação por competências e habilidades e buscam debater a reforma do ensino médio como uma inovação, como necessária para atender às demandas atuais. Sobre o próximo tuite, trago a advertência de Catini (2019 *in* CÁSSIO, 2019): “A educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie.” (CATINI, 2019, p. 39 *in* CÁSSIO, 2019).

Imagem 18



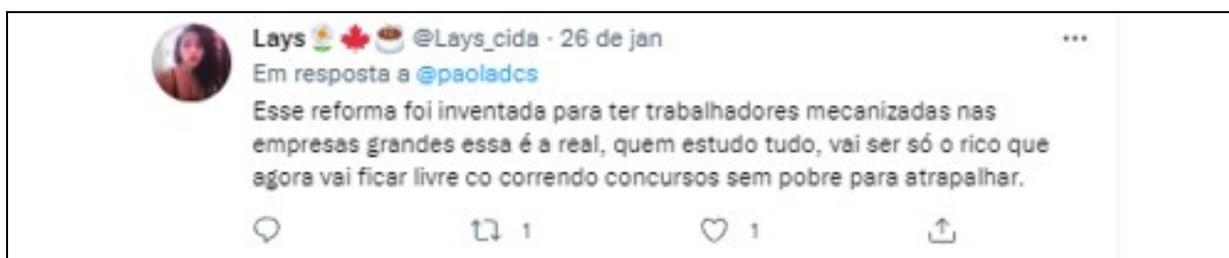
Fonte: Twitter, postagem em 02 de março de 2022 (@quick\_gel).

Mesmo que, em um primeiro momento, o tuíte da imagem 18 pareça somente concordar com a reforma do ensino médio, há também nele o aspecto denunciativo. Seguindo Laclau e Mouffe (2015), além dos antagonismos a uma proposta calcada na ideologia liberal, há pontos que conversam com outros tuites de denúncia. Um dos pontos a ser destacado é o da necessidade de mudança, de desenvolver uma educação com sentido para o estudante, o que também traz à tona problemas do currículo do ensino médio como tínhamos até a reforma. Desconsiderar que o ensino médio tinha problemas é, inclusive, ingênuo. Corti (2019) comenta que “Os governos Lula e Dilma mostraram disposição para enfrentar os problemas estruturais do ensino médio, na medida que alteraram o mecanismo de financiamento e apostaram num modelo público de excelência: o ensino médio integrado.” (CORTI, 2019, p. 50 *in* CÁSSIO, 2019). Ou seja, as mudanças no ensino médio eram uma necessidade notória. Contudo, o que a TD de Laclau e Mouffe (2015) nos sugere ao

observarmos as práticas discursivas dos dados coletados do Twitter é a inconformidade com um currículo cujos princípios de uma sociedade capitalista e neoliberal, voltada a atender às demandas do mercado e à manutenção da classe de oprimidos, foi aprovada por uma elite governamental em um contexto de desmantelamento das políticas públicas que pudessem garantir equidade e desenvolvimento de uma Educação para todos.

Mantendo o rigor no que diz respeito ao objetivo dessa tese, o de compreender o debate social sobre o novo ensino médio que emergiu nas *threads* do Twitter enquanto política de currículo e seus desdobramentos na perspectiva da justiça social, foi possível obter dados relevantes para a pesquisa no campo da Educação, precisamente no que trata das políticas de currículo, junto a uma rede social de amplo alcance, como o Twitter. Os pontos analisados e discutidos sob a luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) apontam para desdobramentos que abarcam não só o registro da mudança ocorrida após a aprovação da Lei 13.415/2017. Muito mais do que isso, há a denúncia de uma reforma que deforma, que contribui para que juventudes sejam responsabilizadas por fracassos gerados, em amplo espectro, pelo modelo neoliberal de políticas públicas que surgem pressionadas pelos mecanismos internacionais. E essa realidade é observada e sentida pelos atores do debate social no Twitter, aqueles que se propunham a abordar a realidade imposta:

#### Imagem 19



Fonte: Twitter, postagem em 26 de janeiro de 2022, inserido em um fio (@paoladcs).

Resumindo, os quatro pontos poderiam se desdobrar em outras mais, porém a relevância com que surgem a partir das práticas discursivas nos força a olhar para cada uma buscando pontos nodais que nos possam sugerir, ao menos sugerir, a possibilidade de transformar a Educação para além da reprodução de um modelo idealizado no alcance da competência que exclui (CHAUÍ, 2016). Sabendo que todo

espaço social é espaço de discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), precisamos estar atentos aos espaços que, em várias ocasiões, não dominamos. As redes sociais, apesar das críticas que recebem, são um lugar que precisa não ser só compreendido, mas ocupado para difundir a denúncia e propor alternativas de reconstrução de algo perdido, um algo já vislumbrado: o da esperança em uma educação libertadora, capaz de mudanças e de possibilidades de justiça.

Concordando com o tuite a seguir, a análise dos quatro pontos nos leva a perceber que a reforma do ensino médio, de que trata a Lei 13.415/2017, surge surrupiando um discurso polissêmico. O discurso a que me refiro pode ser visto desde o *slogan* do Ministério da Educação quanto ao poder de escolha dos jovens diante de opções de itinerários que os ajudarão a alicerçar seu futuro profissional e acadêmico, quanto aquele que permeia as competências gerais da BNCC e as habilidades descritas para serem desenvolvidas em cada uma das áreas do conhecimento. Falar em uma educação para a cidadania, para o desenvolvimento de competências que gerem maior conhecimento, autonomia e protagonismo das juventudes pode soar bonito, mas traz em suas entrelinhas a responsabilização pelas escolhas em uma sociedade em que ninguém parte do mesmo ponto, em que não há equidade de oportunidades, principalmente após os anos de um governo notoriamente arrefecedor de políticas públicas que promovem para o mínimo do bem-estar social (SOUZA, 2019).

### Imagem 20



Fonte: Twitter, postagem em 27 de janeiro de 2022 (@alvesmarcos).

Os tuites que denunciam o desmonte da reforma do ensino médio, como o da imagem 20, são formas com que o discurso considerado incompetente, pois não partem dos que estabelecem os parâmetros do que seja competente (CHAUÍ, 2016), ganha espaço e um espaço social que precisa ser validado também pela Academia. Ao não fazê-lo, a Academia se une à ideologia da competência, rubricando o que

deseja a maioria sobre a minoria, em uma sociedade hegemônica, ao desconsiderar o que emerge do popular.

Em uma sociedade hegemônica, Laclau (2011) propõe o conceito de ato emancipatório, sendo esse aquele que busca desestabilizar a ordem hegemônica existente, abrindo espaço para novas possibilidades e articulações políticas. Esse tipo de ato é feito por grupos ou indivíduos que se posicionam contra a dominação de uma minoria sobre a maioria, que questionam as normas vigentes e desafiam a ideologia dominante. O ato emancipatório é, portanto, uma forma de resistência e luta por justiça social e igualdade. O autor ainda argumenta que a luta política deve ser entendida como uma luta pela diferenciação e pelo reconhecimento da pluralidade de identidades, a que nessa tese ancora o conceito de juventudes, tendo por premissa sua pluralidade.

Para Laclau (2011), a emancipação é entendida como um processo de mudança social que envolve a transformação da estrutura da sociedade como um todo, enquanto a diferença diz respeito à luta por reconhecimento e valorização de identidades específicas. A emancipação e a diferença são, portanto, interdependentes, pois a luta pela emancipação deve levar em consideração a multiplicidade de identidades e experiências que existem nas sociedades contemporâneas. Para Laclau (2011), só há uma forma de se alcançar a emancipação e é por meio da democracia, sendo essa o meio pelo qual a diferença pode ser reconhecida e valorizada, o que envolve a construção de uma cultura política que promova a inclusão de todas as vozes e perspectivas diferentes na tomada de decisão. A democracia, no entanto, não é um fim em si mesmo, mas sim um meio para alcançar a emancipação.

Por fim, Laclau (2011) destaca a importância da articulação política da diferença para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ele argumenta que a luta pela emancipação não pode ser alcançada apenas pela política de identidade, mas sim, pela articulação de diferentes identidades em torno de uma agenda comum.

A tese de Laclau sobre a emancipação é fundamental para compreendermos os desafios que se apresentam à luta por liberdade, igualdade e justiça social na contemporaneidade. Segundo ele, a emancipação não pode ser entendida como uma ideia ou um ideal abstrato, porém, como um processo contingente e plural de construção de novas formas de identidade e de representação política. Isso significa

que a emancipação não pode ser reduzida a uma questão de classe ou de luta de classes. Pelo contrário, a luta por emancipação deve levar em conta a diversidade de identidades e demandas que compõem a sociedade, incluindo as lutas feministas, LGBTQI+, antirracistas, ambientais, entre outras.

A emancipação, dessa forma, deve ser entendida como um processo de articulação de demandas diversas em torno de um projeto político comum, que leve em conta as diferenças e busque construir um consenso mínimo que permita a ação coletiva. Esse processo de articulação deve se dar em torno de um sistema simbólico plural e contingente, que permita a construção de novos significados e identidades políticas. É preciso que as lutas por liberdade, igualdade e justiça social sejam capazes de integrar as demandas e as identidades diversas que compõem a sociedade, construindo novas formas de representação e de ação política que permitam a articulação das diferenças em torno de um projeto comum. Para isso, urge o engrossamento das denúncias e debates em torno da reforma do ensino médio, colocando em xeque, pela prática, pelo chão da escola e pelos debates sociais, o que propõe o texto da BNCC e o que, efetivamente, é garantido aos jovens que ingressam no ensino médio no Brasil.

Enquanto olhar sobre as possibilidades de justiça social com a implementação do novo ensino médio, podemos observar o distanciamento entre o que está posto nos documentos e dispositivos legais, como a LDB (BRASIL, 1996) e a BNCC (BRASIL, 2018) e a realidade enfrentada no sistema educacional do país, em via de regra quanto à estrutura tanto física quanto organizacional. Para que esse distanciamento seja, de alguma forma, diminuído, o governo federal deveria garantir, ao menos, o cumprimento da meta de investimento em educação até 10% do PIB, como exposto no PNE (BRASIL, 2014). Também, sobre esse tema, passar a tratar os “gastos públicos” como “investimentos públicos” alargaria a forma como os brasileiros encaram a educação e outras áreas importantes da sociedade, como também saúde e segurança.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU DA CONTINUIDADE DA THREAD)

As considerações finais de uma tese pressupõem, talvez pelo vocábulo *finais*, o fim, o *the end*, o ponto que encerra discussões e análises do trabalho. Porém, aqui, não há o final, mas pontos de ancoragem para a continuidade dessa *thread* que buscou desenvolver uma tese que, não por falta de intenção, se explicita nessas “considerações finais”.

Retomando algumas afirmações feitas no início do trabalho, duas das ideias que levantei foram que a reforma do ensino médio desencadearia um maior distanciamento entre a educação pública e a educação privada e também o retorno da formação técnica de nível médio como única alternativa para um contingente mais amplo de estudantes, afastando a população pobre, cada vez mais, da universidade.

Quanto à primeira ideia, podemos afirmar que sim, segundo os dados produzidos a partir do debate fomentado no Twitter nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2022, e também pela análise dos documentos atinentes ao ensino médio, há maior distanciamento entre as escolas de rede privada e de rede pública, considerando para isso os quatro pontos debatidos. Quanto aos sujeitos atores do novo ensino médio que compõem um maior contingente no sistema público de ensino em contrapartida a somente 12% que compõem o público da rede privada. Ao olharmos para a estrutura para dar conta das exigências do currículo do novo ensino médio, a rede pública, além do sucateamento histórico apontado no capítulo quatro, vive com baixo investimento público, devido, entre outros fatores, ao congelamento do teto dos gastos que impactam de maneira perversa setores como Educação e Saúde. Porém, o que força tanto a que a maioria do público-alvo do ensino médio esteja na rede pública de ensino e que haja baixo investimento em educação perpassa a ideologia econômica que governa nossa sociedade e a multiplicação das desigualdades em macro e micro esferas da sociedade, conforme debatemos com Dubet (2020).

Quanto à segunda ideia, a de retorno da formação técnica de nível médio como única alternativa para um contingente mais amplo de estudantes, afastando a população pobre, cada vez mais, da universidade, observamos que em poucos momentos o ensino técnico foi trazido à tona nas discussões, o que nos leva a observar que essa pode ser uma alternativa não tão acessível assim, como prevista

inicialmente nessa tese. Porém, nos quatro pontos discutidos, o que é possível afirmar é que o ensino médio segue mantendo uma vocação desde os seus primórdios, que o coloca como uma etapa introdutória de um sistema que divide não só a população em classes, mas condena a que poucos consigam mover-se de uma a outra, no sentido da ascendência social. Quanto aos sujeitos do debate social, a percepção do impacto do novo ensino médio sobre os sujeitos tanto professores quanto alunos, demonstra que há duas Educações, se é possível assim dizer. Uma delas é a acessível pela organização capitalista da oferta de bens e serviços, gerada e mantida pelas redes privadas de Educação. Nessa, os sujeitos alunos têm a oportunidade de vivenciar tanto estrutura condizente quanto um currículo que se organiza sobre a máxima do protagonismo juvenil por meio das escolhas de itinerários que os satisfaçam.

Na outra ponta, está a educação pública, que se organiza para subsidiar a formação de mão de obra para as empresas, para o trabalho imediato, e não para a preparação para a universidade e maior possibilidade de promover um currículo equitativo para todos. E, embora a ideia da formação técnica como única alternativa para os pobres não tenha sido provada pelos dados produzidos na rede social Twitter, a educação pública pode ser observada como essa única alternativa e, talvez, na existência de uma sociedade que gira pelo capital, ainda pior. Digo isso, considerando a ideologia neoliberal apontada por alguns tuites analisados. Pois, o sistema público, pela falta de investimentos adequados em estrutura e formação continuada dos professores, condena um grande contingente de jovens a não escolha, limitando sonhos que só podem ser incentivados pelo engajamento dos educadores em uma educação para além do sistema, uma educação libertadora que promova a justiça social.

Desejar a justiça social estendida pela justiça curricular na educação brasileira é essencial, pois é a garantia de que todos os sujeitos do debate social elencados na discussão dos resultados da pesquisa – sujeitos professores e sujeitos alunos – tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais. A justiça curricular é importante para garantir a diversidade cultural e a inclusão na educação. Com ela, é possível promover a valorização da diversidade cultural, étnica e racial, além de proporcionar um ambiente inclusivo para todos, com respeito à diversidade e com políticas afirmativas que garantam equidade de oportunidades.

A justiça social é uma das possibilidades a serem alcançadas por meio da Educação, mas para que isso aconteça é necessário que todos os estudantes tenham acesso a um currículo que contemple não só os conteúdos tradicionais, mas também as experiências, perspectivas e valores das diferentes culturas e grupos sociais presentes em nossa sociedade. Dessa forma, a Educação pode ser um espaço de diálogo, compreensão e respeito entre as diversidades (HOOKS, 2017). Porém, podemos ver que a conjuntura dos últimos anos no Brasil não vem propiciando formas de estabelecer um currículo que se sustente na diversidade, sem a massificação e sem perpetuar a vocação que parece ter o ensino médio no Brasil, de uma educação para a elite que pode ascender à universidade, e outra para a camada menos favorecida, cujos espaços de atuação seriam os que dependem de mão de obra técnica, mas, na mesma proporção, barata.

Como afirmei anteriormente, essas considerações finais não compreendem o fim da defesa, mas a continuidade de um fio com muitos nós, alguns ainda por desenrolar. Esses fios também surgiram com emaranhados, afinal o ato discursivo, para Laclau e Mouffe (2015), se dá no social e nas muitas possibilidades de trocas e pontos nodais. Nesses nós, mesmo que de forma não tão destacada, surgiram fios de esperança que soma à defesa de uma tese pela justiça curricular como meio de alcançar a justiça social. Se a reforma do ensino médio como posta até então não alimenta a esperança, a busca por uma educação libertadora se mostra, ainda mais agora, necessária para a luta pela equidade.

Nos tuites coletados, cuja produção de dados foi analisada e discutida no capítulo quatro, temas emergentes encontram seu lugar no debate social. Racismo, igualdade, ética, subversão, ocupação das escolas, a educação pela arte, as vivências coletivas também foram trazidas pelos tuiteiros em alguns momentos das *threads*. Portanto, valorizar esses espaços de discurso, como ato emancipatório, empodera as diferentes manifestações de ideias e expande a compreensão para outras pontas a que a ideologia da competência não abraça. Assim, defender a justiça social e as práticas para alcançá-la se engrandece ao se alimentar do que dizem e aspiram os sujeitos do debate social, sujeitos esses que representam diversos outros sujeitos.

Nesse sentido, a justiça curricular deve estar fundamentada em uma escola democrática, participativa e inclusiva, que reconheça as desigualdades existentes em nossa sociedade e as combata através da oferta de oportunidades e condições

equânimes a todos os estudantes. Isso implica em mudanças estruturais na sociedade que exerçam a pressão sobre os governantes, a fim de promoverem e aprovarem políticas públicas que contemplem as reais necessidades de nossas juventudes, sem as exporem à segregação em um mundo globalizado. Não se trata de defender o fim da política de currículo imposta pela reforma do ensino médio, mas de flexibilização e escuta daqueles que fazem a educação, seus sujeitos mais expoentes, alunos e professores.

A tese de que a reforma do ensino médio é uma tentativa, mais uma, de manter a sociedade dividida em classes, sustentando as opressões diárias a que milhares de jovens das escolas públicas são submetidos se sustenta ao observarmos, nos dados produzidos e discutidos, o maior distanciamento de estrutura e currículo entre escolas públicas e privadas. Em consonância com a multiplicação das desigualdades, ainda é possível defender que, além desse distanciamento, o ensino médio implementado a partir da Lei 13.415/2017, impõe limites de formação ao não promover o protagonismo juvenil nem oportunizar as escolhas de percursos acadêmicos com vias de ingresso na universidade. Porém, ao mesmo tempo, os dados produzidos mostraram, nas práticas discursivas do debate social, luzes de esperança e resistência, tendo-se na dinâmica do debate também a possibilidade da viabilização do senso crítico sobre uma política de currículo que coleciona críticas.

Nesse fio de compreensão da tese aqui levantada, defendo ainda que a justiça curricular é um processo contínuo de reflexão e ação, que deve ser construído e reconstruído constantemente pelos diferentes sujeitos envolvidos no sistema educacional. É importante que professores e gestores escolares estejam atentos às demandas da população estudantil, de modo a ajustar o currículo ao contexto local e garantir a qualidade do ensino oferecido. À esperança que move à ação, a esperança-ação, subjaz uma educação que considera a todos no debate de suas políticas, final “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2015, p. 96) e esse mundo para além as utopias inalcançáveis, é o aferido na análise da conjuntura de nosso país.

Essa conjuntura tem se mostrado movediça, visto que nas mais recentes eleições presidenciais, em 2022, tivemos a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva sobre Jair Messias Bolsonaro, para seu terceiro mandato. Importante salientar que, com sua eleição, movimentos pela revogação do novo ensino médio ganharam força e

destaque nas redes sociais e em toda a mídia. Por não perfazer a conjuntura em que se estruturou o debate social analisado, cuja competência temporal era dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2022, optei por não trazer essa nova realidade política para análise. Porém, já naqueles meses, alguns tuiteiros expressavam esperanças na revogação caso Lula tive a vitória. Em um primeiro momento, o governo federal, por meio do novo ministro da Educação, Camilo Santana, suspendeu por 60 dias o cronograma de implementação do novo ensino médio, o que não significa sua revogação. Foram suspensos os prazos relacionados à implementação dos novos currículos do ensino médio nos estabelecimentos de ensino alinhados à BNCC e aos itinerários formativos; o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o novo ensino médio, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o alinhamento das matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para a etapa; e a atualização da matriz de avaliação do Novo Enem. Essa suspensão tem, atualmente, a intenção de oportunizar tempo para a escuta dos jovens, educadores e toda a sociedade civil sobre a reforma. Em abril de 2023, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, ativou a consulta pública online com data de encerramento prevista para 06 de julho de 2023. Assim, em uma possível continuidade da pesquisa que gerou a presente tese, esse novo contexto deve ser levado em consideração, pois a partir dele outras percepções e movimentos sobre o novo ensino médio são possíveis.

Ao longo de toda a pesquisa, desde o pré-projeto, passando pelo pós-banca de qualificação até a conclusão desse texto, debati-me para entender qual, afinal, é a tese aqui defendida. Tendo tema, objeto, problema e objetivos, fiquei à mercê da tese. Para longe do encerramento do debate, há a necessidade de seu acirramento para além dos muros acadêmicos e *lives* em contas de universidades. Há a necessidade de uma educação libertadora que emergja do chão da escola, de suas trincheiras, para compor as discussões e decisões que, de forma perversa, têm afetado a tantos jovens cujos sonhos, a esperança, vêm se esmorecendo.

Relembrando alguns aspectos formais que compõem essa tese de doutorado, mapeio seus resultados e o quanto do que me propunha inicialmente foi, efetivamente, alcançado.

Inicialmente, elenquei o problema da pesquisa e as perguntas que de forma indireta compunham esse problema. Assim, quanto aos aspectos que emergiram do debate social sobre o novo ensino médio no Brasil enquanto política de currículo na

perspectiva da justiça social, o desenho do novo ensino médio surgiu no debate como pensado para um grupo privilegiado de jovens, principalmente para aqueles que podem frequentar as instituições privadas, que têm estrutura física e organizacional para proporcionarem aos seus alunos as condições de escolha e ascendência à universidade. Nessas condições, há a predominância do discurso das competências desenvolvidas ao longo dos anos do ensino médio, e da meritocracia como forma de sucesso.

Quanto aos atores sociais que debatem o novo ensino médio, por utilizar a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) como filtro de análise, seus perfis surgem no próprio ato discursivo e foram denominados como sujeitos do debate social, sendo os sujeitos professores e sujeitos alunos/ estudantes. São esses que figuram nas discussões, que denunciam os impactos da reforma do ensino médio e que sustentam um discurso também, em alguns casos, de temas emergentes no meio social.

Ao reler cada ponto dessa tese, busquei as possibilidades e os limites do novo ensino médio enquanto política de currículo na perspectiva da justiça curricular, a partir do debate social. Por mais que os tuites analisados tenham maior teor de denúncia e que apresentem uma suposta passividade dos sujeitos diante da reforma, é crucial apontar os discursos de esperança no futuro. Há, diante da brutalidade e das desigualdades multiplicadas, nós que atendem a um chamado pela educação libertadora, que desafiam os sujeitos que estão na escola a fazerem diferente e a realidade de uma subversão objeto de elogios. Sobre isso destaco um tuite que sugere, para a parte diversificada do currículo, pautas trabalhadas durante as ocupações das escolas nos anos de 2015 e 2016<sup>32</sup>, em resposta a uma reestruturação das escolas públicas que previa, inclusive, o fechamento de algumas delas. Esses movimentos que poderiam também ter sido fortalecidos em relação à

---

<sup>32</sup> As ocupações nas escolas nos anos de 2015 e 2016 foram motivadas pelo descontentamento dos estudantes com a reforma educacional implementada por meio da Medida Provisória 746/2016, editada pelo Governo de Michel Temer um mês após o golpe dado no Governo de Dilma Roussef, que previa a reorganização de algumas escolas estaduais. Muitos alunos consideravam essa medida prejudicial por fechar escolas importantes e transferir alunos para outras unidades mais distantes. Além disso, havia a preocupação de que essas mudanças pudessem afetar a qualidade do ensino. O movimento de ocupação também foi alimentado por outras demandas, como a luta contra o corte de investimentos em educação, o aumento das tarifas do transporte público e a defesa de políticas de inclusão e diversidade nas escolas. Influenciados pelos protestos que ocorreram em outros países, os estudantes organizaram manifestações pacíficas em várias escolas públicas do Brasil, exigindo seus direitos e fazendo a sociedade refletir sobre o papel da educação na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. (ARAÚJO; SILVA, 2021).

reforma do ensino médio, não puderam mais ser realizados durante o governo Bolsonaro, inclusive devido à conjuntura que despontou, além da pauta conservadora e neoliberal do governo, com a pandemia da Covid-19.

A análise dos resultados, a partir dos dados coletados, geraram a tese defendida, a de que o debate gerado na rede social Twitter aponta para o resultado esperado da implementação do novo ensino médio, enquanto política de currículo, de contribuição para a multiplicação das desigualdades, alargamento do fosso já existente entre escolas privadas e públicas, encarcerando a escola pública à oferta de uma educação que gere mão de obra barata, cerceada de direitos e do protagonismo juvenil. Mantendo-se, assim, duas educações, a propedêutica e a dirigida para atender as demandas do mercado.

Mesmo diante dos resultados que geraram a tese aqui defendida, coerente à teoria de Laclau e Mouffe (2015), que colocam o novo ensino médio como um território agonístico de desigualdades, há movimentos de contrarreforma que são realizados em lugares que não ganham os holofotes, que são as salas de aula, para além das postagens no Twitter. Inclusive, destaco, nessa parte final de meu texto, que uma pesquisa desse teor, que considerou uma rede social de longo alcance como potencial para produção de dados, sustenta também suas limitações, como a que pode ser aprofundada em pesquisas futuras no que diz respeito ao comportamento dos algoritmos.

Mas, voltando às salas de aula, fica aqui também a sugestão de mais investigações que olhem para a escola como *locus* de produção de um outro conhecimento que possa fortalecer a esperança, calcada na educação libertadora, pela qual os sujeitos da escola podem realizar sua vocação ontológica que, segundo Freire (2015), é a vocação de *ser mais*. Para isso, deve haver o reconhecimento da busca pelo humanizar-se, pela construção da justiça social pelos sujeitos sociais, em sua práxis cotidiana e também ocupando os espaços que lhes são surrupiados. Esses espaços são políticos e demandam ações políticas, de conscientização de um sistema opressor, para o qual há oprimidos e opressores, porém que, na tentativa do rompimento da hegemonia pelo ato emancipatório, podem fazer valer suas identidades, lutas, pautas, bandeiras em uma sociedade cujas desigualdades não são novas, mas multiplicadas dentro de cada micro sociedade. Nas muitas *threads* do Twitter, essas desigualdades são cuspidas, em outras estão nas entrelinhas das várias formas com que os usuários se manifestam, por discursos em caixa alta, com

memes, imagens, gifs. A denúncia das injustiças move os processos humanizadores, pois apresentam os pontos da existência real em contraponto aos direitos garantidos nos mecanismos legais, como a própria Constituição Federal. “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2015, p. 109).

Se há justiça social a ser promovida precisa ser construída antes pelo desejo, pela esperança em uma justiça curricular possível, mesmo que difícil, com a reforma, na sociedade cujos alicerces são, talvez, impossíveis de transpor. Assim, fico com a esperança, em tessitura dialógica, em muitos nós ainda por serem tuitados, aliando-me ao que um dos tuiteiros postou em um fio sobre o novo ensino médio: “pior que é isso que eu fico mais indignado: se fosse feito da forma certa, o novo ensino médio tinha muito pra dar certo. Do jeito que tá, muitas escolas públicas (e todas as particulares) vão destruir o sistema educacional.” (@Necco, em 19 de fevereiro de 2022, no Twitter). A esperança é encontrar o jeito certo para modificar o errado, na busca contínua pela promoção de uma Educação que seja justa curricularmente e que parta da equidade para gerar a justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: Unesco, 2006. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146857> Acesso em: 15 mai 2022.
- AGUIAR, Carlos Eduardo Souza. Ativismo digital evangélico e contras secularização na eleição de Jair Bolsonaro. *Horizonte*. Belo Horizonte, v. 18, n. 56, p. 600- 624, maio/ago. 2020. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/22622/17746>. Acesso em: 18 jun 2023.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, janeiro/ abril 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 mai 2023.
- APPLE, Michael W. AU, Wayne. GANDIN, Luis Armando. (orgs.) *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, Michael W. AU, Wayne. GANDIN, Luis Armando. O mapeamento da educação crítica. In APPLE, Michael W. AU, Wayne. GANDIN, Luis Armando. (orgs.) *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-32.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, vol. 8, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065> Acesso em: 19 mar 2019.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.
- AKSENEN, E. Z.; MIGUEL, M. E. B. Desvelando os exames de admissão ao ginásio na educação paranaense. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 230–243, 2015. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640390>. Acesso em: 10 nov 2022
- ASSIS, Renata Machado. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*. Viçosa/ MG, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512/2673> Acesso em: 02 nov 2022.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALESTRIN, Mariana. SPONCHIADO, Breno Antônio. JUNG, Hildegard Susana. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão. *Anais do VI Congresso Internacional de Educação*, p. 1-10. Santa Maria: Editorial Santa Maria, 2015.

BALESTRIN, Mariana. SPONCHIADO, Breno Antônio. SUDBRACK, Edite Maria. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 125-135, maio/ago. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40525/21236>. Acesso em: 31 jul 2021.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em <https://encr.pw/RPcM5> Acesso em: 20 mai 2021.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19ª. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013. p. 185-214.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo. ANJOS, Ana Beatriz Leite dos. AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. *Rev. CoDAS* 34 (4). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2022. p. 2-7. Disponível em <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 dez 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERNARDI, G. B.; FAZENDA JUNIOR, C. A. P. Crítica ao “escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física. *Movimento*. v. 24, n. 3, p. 1029–1040, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/79511> Acesso em: 18 abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Porto Alegre: Vozes, 2019. p. 137 – 146.

BRASIL. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. *Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE*.

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm) Acesso em: 13 fev 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em: 31 ago 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005 DE 25 DE JUNHO DE 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 20 set 2016.

BRASIL. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. – LDBN. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 02 fev 2022.

BRASIL. *Constituição Federal*, de 10 de novembro de 1937. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm) Acesso em: 17 fev de 2022.

BRASIL. *Constituição Federal*, de 1988. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 23 jul 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 19 mar 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: 13 jul 2016.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. STEIDEL, Rejane. (orgs). *O novo ensino médio: desafios e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. *Rev. Serviço Social. Soc.*, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 22 mai 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/-cp/v39n136/a1339136.pdf> Acesso em: 21 abr 2020.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 22ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 9ª. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. n° 11 jan./jun. 2006. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639/20170> Acesso em: 30 de jul de 2020.

CASTILHO, Denis. Escola sem partido: do controle à espoliação. *Bol. Goia. Geogr.* 2019, v. 39: 58099. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18121/5/Artigo%20-%20Denis%20Castilho%20-%202019.pdf> Acesso em: 16 mai 2021.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, v. 21, n. 02, p. 65-82. Marília, 2020. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993> Acesso em: 19 mar 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHERUTTI, Tauana. ZUCCHETTI, Dinora. EDUCAÇÃO E PANDEMIA: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai. *Revista Momento: diálogos em educação*, vol. 31, n°. 02, p. 671-692, mai./ago., 2022. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13971> Acesso em: 20 maio 2023.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CORDEIRO, Janaína Martins. *Direitas em movimento: a Campanha da Mulher pela Democracia e a ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CORSO, Angela Maria. SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2085-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf) Acesso em: 10 nov 2022.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

COSTA, Hugo Heleno Camilo da. *O conhecimento como resposta curricular à alteridade*. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2011\\_1-755-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-755-DO.pdf) Acesso em: 10 jun 2020.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 41-72.

DESLANDES, Suely Ferreira. COUTINHO, Tiago. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da Covid-19 e os riscos para violências autoinflingidas. *Rev. Ciênc. saúde coletiva*, vol. 25. Rio de Janeiro: jun. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020006702479&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702479&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 12 jul 2020.

DUBET, François. *O tempo das paixões tristes*. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a0-2v34123.pdf> Acesso em: 10 mar 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950). *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.20, p.87-125. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10328> Acesso em: 20 fev 2022.

FERREIRA, Fabio Alves. A teoria do discurso e análise do discurso: de Ernesto Laclau a Michel Foucault. *Perspectivas*. v 4, n. 2, 2019. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/view/7234/16539> Acesso em: 12 fev 2021.

FERREIRA, Rosilda Arruda. RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 jan 2022.

FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, vol.38 no.139 Campinas abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607> Acesso em: 17 jun 2020.

FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGqJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out 2022.

FRANCO, A. *Escola de Redes: novas visões sobre a sociedade, o desenvolvimento, a internet, a política e o mundo globalizado*. Curitiba: Escola-de-redes, 2008.

Disponível em

[http://pgcl.uenf.br/arquivos/escola\\_de\\_redes\\_novas\\_visoos\\_011120181531.pdf](http://pgcl.uenf.br/arquivos/escola_de_redes_novas_visoos_011120181531.pdf)

Acesso em: 18 nov 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 2016.

FREIRE, FAUNDEZ. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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

FREITAS, Felipe Corral. Sobre a noção de antagonismo na teoria (política) do discurso de Laclau e Mouffe. *IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo*. Anais. p. 1-19, 2022. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2022/09/ARTIGO-Freitas-2.pdf> Acesso em: 10 out 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGM-AMkW1/document/id/6974610](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGM-AMkW1/document/id/6974610) Acesso em: 03 fev 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42ª ed. Petrópolis/ RJ, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 23, set./dez. 2014. p. 137-159. Disponível em [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq\\_23/art\\_7.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf). Acesso em: 25 mai 2023.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAEFF, Caroline Bianca. NASCIMENTO, Kamila. MARQUES, Marcelo de Souza. A crítica pós-fundacionalista: um debate em construção. *NORUS* | vol. 7, nº 11 | p.

580-599 | Jan/Jul/2019. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/17061>. Acesso em: 09 dez 2022.

GROPPO, Luís Antonio. *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos*. Alfemas/MG: Universidade Federal de Alfemas, 2016.

GUIMARAES, Gilselene Garcia. GRISPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade. *Anais da 31ª. Reunião Anual da Anped*. 2008. Disponível em <https://www.anped.org.br/sites/default/files/qt20-4136-int.pdf> Acesso em: 01 mai 2022.

HERNADES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 28 (108), p. 579-598, jul./sep. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 jan 2022.

HOMEM, Luciane Flores. *et al.* Olhares de jovens sobre suas trajetórias de sucesso escolar no ensino médio. In: FRITSCH, Rosângela. VITELLI, Ricardo Ferreira.

TAVARES, Ana Carina. (orgs.) *Políticas educacionais e gestão escolar no contexto de escolas públicas*. p. 77-112. São Leopoldo: Oikos, 2019.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS. *Uma unidade de múltiplas determinações: considerações sobre o golpe empresarial civil-militar de 1964 no Brasil*. Universidade Federal de Santa Catarina: 2022. Disponível em <https://iela.ufsc.br/uma-unidade-de-multiplas-determinacoes-consideracoes-sobre-o-golpe-empresarial-civil-militar-de-1964-no-brasil/>. Acesso em: 22 jan 2023.

INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sistema de Contas Nacionais trimestrais*. Disponível em [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=pib#evolucao-taxa](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=pib#evolucao-taxa) Acesso em: 31 jul 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. *Dados do Censo Escolar*. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 10 dez 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. MEC e INEP divulgam resultados da 1ª etapa do censo escolar 2022. *Notícias INEP*. 01/03/2023. disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022#:~:text=ensino%20m%c3%a9dio%20%e2%80%93%20em%202022%2c%20foam,ascend%c3%aancia%20dessa%20curva%2c%20em%202019>. Acesso em: 20 jan 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. MEC e Inep divulgam resultados dados do Saeb e do Ideb de 2021. *Notícias INEP Saeb*. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021> Acesso em: 10 dez 2022.

JOSIOWICZ, Alejandra Judith. Humanidades digitais e leitura no Twitter: “um placebo sanador em tempos de covid-19. *Rev. Estudos Históricos Rio de Janeiro*, vol 34, nº 73, p.343-366, mai – agos., 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/dhbtnyJQdTFmV8Fvpkwc98t/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jan 2022.

JUNG, Hildegard Susana. MIRA, Ane Patrícia de. FOSSATTI, Paulo. A contribuição de Anísio Teixeira para a promoção do bem-estar docente. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, v 15, nº 3. Disponível em <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7969> Acesso em: 20 fev 2022.

KRAWCZYK, Nora (org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermedios; Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARA, Ricardo. SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. *Rev. Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?lang=pt> Acesso em: 15 dez 2021.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora 33, 2010.

LEVIN, Henry M., COSTA, Messias, SOLARI, Carmen Lins Baia de, LEAL, Maria Ângela, MIRANDA, Glaura Vasques de, VELLOSO, Jacques R. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petropolis: Vozes, 1985.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *et al. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Iana Gomes de. GANDIN, Luís Armando. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramento práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 de jan 2023.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. (orgs) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTÍNEZ, Gabriel Cevallos. FICOSECO, Verónica Sofía. COUTO, Edvaldo Souza. Presencialidade online como elemento de análisis en la relación escuela/comunidad: El caso de las unidades educativas del milenio en Twitter. *Rev. Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.35, e196257, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/FgmWqTHJ6GCRt7KbCPrfbD/?lang=es> Acesso em: 10 jan 2022.

MARTINS, Ana Luisa Jorge. SILVEIRA, Fabrício. SOUZA, Anelise Andrade de. PAES-SOUSA, Rômulo. Potencialidades e desafios do monitoramento da saúde na Agenda 2030 no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(7):2519-2529, 2022. Disponível: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J7hJ6qcJxYV7KNjbnqMjrbs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jun 2022.

MARQUES, Marcelo de Souza. Status ontológico da Teoria do Discurso (TD) em Laclau e Mouffe: diálogos, perspectivas teóricas e conceitos básicos. *Dados*, Rio de Janeiro, vol.63(2), 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/dados/a/gYLk88YTWtV3qVBPVfVKvsM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mai 2022.

MARTIN-BARBERO, Jesús. BARCELOS, Claudia. Comunicação e mediação culturais. *Diálogos Midiológicos* – 6. vol. 23. nº 1. Jan/jun, 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010/1788> Acesso em: 23 jun 2020.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. *Revista Sociologia e Política*. Curitiba, v. 20, n. 1, p.135-145, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/nnfTfDcTbnPNk4wbXwFnWpt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jan 2022.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo v.43, n.3, p.249-258, mai./ago. 2007. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/938/93843307.pdf> Acesso em: 20 jan 2022.

MELO, Letícia Cavaliere Beiser de. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido do ensino médio para estudantes das escolas públicas estaduais. *Psicologia Escolar e Educacional*. v 23. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/7Hp9kkdFqqd599fKFJCQWPq/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 02 fev 2023.

MELO, Savana Diniz Gomez; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil- perspectivas para a universalização. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5srTxs9yJLXdrVMhnLcZVj/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 24 nov. 2022.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. SILVA, Ivanderson Pereira. O Twitter na coleta de dados na pesquisa qualitativa. *Rev. Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 161-172, jan./jul. 2013. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12378/25947> Acesso em: 11 jan 2022.

MINAYO, Maria Cecília. *et alli. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. *Observatório do Plano Nacional de Educação - PNE*. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/> . Acesso em: 20 set 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *História*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 31 de jul 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Novo ensino médio: perguntas e respostas*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 05 jan 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 15/2018 de 04 de dezembro de 2018*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *SAEB*. Disponível em [https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao\\_saeb\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf). Acesso em: 10 dez 2022.

MIRA, Ane Patrícia de. *Princípios para a gestão escolar humanizadora*. Curitiba: Appris, 2020.

MORAIS, Sérgio Paulo. SORDI, Denise Nunes de. FÁVERO, Doulgas Gonsalves. Ocupação e contra-ocupação de escolas públicas: o caráter político-educativo da mobilização coletiva. *Trabalho Necessário*. v. 17, n. 33, p. 1-24. Porto Alegre:

UFRGS, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29372/17089> Acesso em: 19 mar 2021.

MORIN, Edgar. DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. *Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MÜLLER, Elaine. “As palavras nunca voltam vazias”: reflexões sobre classificações etárias. In: ALVIM, Rosilene; QUEIROZ, Tereza; FERREIRA JR., Edísio (orgs.) *Jovens e Juventudes*. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2005. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2274-1.pdf>. Acesso em: 20 nov 2022.

MUSSAK, Eugene. *Metacompetência*. 8ª ed. São Paulo: Gente, 2003.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, p. 1-32, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/tkVFzhPRWLjXZQ89XcqdBd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 dez 2016.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. OLIVEIRA, Anna Luiza. MESQUISTA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov 2022.

OECD. *The future of education and skills: education 2030*. 2018. Disponível em [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) Acesso em: 20 jul 2020.

ONU. *Agenda 2030*. 2015. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel> Acesso em: 02 fev 2021.

ONUBR. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 16 jul 2017.

PANDINI, Sílvia. *A escola de aprendizes artifices do paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)*. Dissertação de Mestrado. Fls 147. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em <https://acesse.one/lj7Yk> Acesso em: 20 nov 2021.

PERONI, V. M. V., CAETANO, M. R., ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educao?. *Revista Brasileira De Política e Administrao Da Educao*, 35(1), 035–056. 2019. Disponível <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094> Acesso em: 22 jan 2021.

PIZZIO, Alex. Embates acerca da ideia de justiça social em relao a conflitos sociais e desigualdades. *Rev. Adm. Pública* 50 (3) • May-Jun 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/s4XzthXHZp89xw8zXNjNQck/?lang=pt> Acesso em: 10 mai 2023.

PINHO, Carlos Eduardo Santos. *Planejamento estratégico governamental no Brasil: autoritarismo e democracia (1930-2016)*. Curitiba: Appris, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207> Acesso em: 12 dez 2022.

RAWLS, John. *Uma teoria da Justiça*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 24ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Maria Clara Pereira. *A normatização da fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre a negação da inteireza*. Dissertação de mestrado. Fls 176. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21893/1/MariaClaraPereiraSantos DISSERT.pdf> Acesso em: 10 nov 2022.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura. MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. *Anais do Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia*. Universidade Estadual de Santa Catarina: 2010. Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf> Acesso em: 15 dez 2021.

SANTOS, Gillyane Dantas dos. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. O ato adicional de 1834 e a reorganização administrativa do ensino primário norte - rio-grandense. *Research, Society and Development*, vol. 7, nº. 8, p. 01-13, 2018. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659015014/html/> Acesso em: 30 de jul de 2020.

SARMENTO, George. *Direitos Humanos. Liberdades Públicas, Ações Constitucionais e Recepção dos Tratados Internacionais*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.

SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XXI” brasileiro. In SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 9-49.

SCOTT, James C. *A Dominação e a Arte da Resistência: Discursos Ocultos*. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2013.

SCHAWRCZ, Lilia Moritz. STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. *Práxis educativa*, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5927> Acesso em: 01 jun 2020.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Rosicleide Henrique da. *Golpe Civil-Militar: apoio de estudantes, mulheres e imprensa*. Tese. 142 fls. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba: 2019. Disponível em [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19195/1/RosicleideHenriqueDaSilva\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19195/1/RosicleideHenriqueDaSilva_Tese.pdf). Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVA, Luis Gustavo Teixeira da. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas*. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.34 e214130, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf> Acesso em: 10 em: 20 mar 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n.34 e168824, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/7kNPpLYWFwM9RmBRxrGGHVj/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA JÚNIOR, Francisco Paulino. Teorias de justiça social e proteção social: uma análise do papel do Estado na redução das desigualdades sociais. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*, 2010. p. 2374-2389. Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3646.pdf>. Acesso em: 10 mai 2023

SILVA, Luis Rogério Lopes. *et alli*. Discurso de ódio nas redes sociais digitais: tipos e formas de intolerância na página oficial de Jair Bolsonaro no Facebook. *Rev. Galáxia*. n° 46, São Paulo, 2021. p.1-26. Disponível em <https://www.scielo.br/j/gal/a/4krjKThRWZD6MRy8LLLpVhF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mai 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu de. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVEIRA, Éder da Silva. *et alli*. Reformas, docências e violência curricular: uma análise a partir do “Novo ensino médio”. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298/11255> Acesso em: 20 fev 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva. RAMOS, Nara Vieira. VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. *ver. Pedagógica*. vol 20. n° 43, jan-abril, 2018. p. 101-118. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992> Acesso em: 25 mai 2023.

SINDEAUX, Rebeca Baia. *et alli*. As políticas educacionais e a interface neoliberal: a educação como “Um tesouro a descobrir”. *Rev. Mult. Psic.* v.12, n. 41, p. 859-871, 2018. Disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1266/1868> Acesso em: 22 mai 2023.

SODRÉ, Francis. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/YtCRHxTywqWm4SChBHvqPBB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31 jul 2022.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STIVANIN, Taíssa. Público do Twitter rejuvenesce no Brasil. *Rev. RFI Brasil*. 11 abr 2016. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/brasil/20160411-publico-do-twitter-rejuvenesce-no-brasil> Acesso em:10 jul 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos Da Escola*, 13(25), 91–107. 2019. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980> Acesso em: 22 dez 2022.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Tudo como dantes no quartel de Abrantes: a reforma do ensino médio. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. STEIDEL, Rejane. (orgs). *O novo ensino médio: desafios e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018, p. 17-36.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino secundário. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n. 66, maio 1958. p.1-2. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.uf-ba.br/index.html> Acesso em: 02 fev 2021.

TAKEITI, Beatriz Akemi. *et alli*. O estado da arte sobre juventudes, as vulnerabilidades e as violências: o que as pesquisas informam? *Saúde Soc*. São Paulo, v.29, n.3, e181118, 2020. Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2020.v29n3/e181118/en>. Acesso em: 05 jan 2021.

TREZZI, Clovis. O acesso universal à educação no Brasil: uma questão de justiça social. *Rev. Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, nº.117, p. 942-959, out./dez. 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/HMMGnHxD4d3763DMh9ZShsr/?lang=pt> Acesso em: 24 mai 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no brasil, alerta Unicef. *comunicado de imprensa*. Unicef. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil> Acesso em: 20 jan 2023.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1996. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 23 jul 2017.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. São Paulo: UNESCO, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 16 jun 2016.

UNESCO. *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf> . Acesso em 25 jun 2016.

UNESCO. *Declaração de Incheon*. 2015. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf> Acesso em: 20 mai 2017.

VIANA, Jeane Santos Silva. (des)Caminhos da BNCC e da contrarreforma do ensino médio sob o amparo da internacionalização das políticas educacionais: implicações para o trabalho docente. *Rev. Desenvolvimento e Civilização*. v. 3. nº 1. Jan-jun 2022. p. 72-93. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/55723> Acesso em: 15 jan 2023.

VIDAL, Bia Paixão. VIEIRA, Isabel Nogueira. Contribuições para a análise da educação básica brasileira durante a ditadura civil militar: resultados preliminares. *Rev. Epígrafe*, São Paulo, v. 4, n. 4, pp. 71-87, 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/111937/132771>. Acesso em: 17 dez 2021.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; DA SILVA, Rodrigo Dias. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. *Rev. Cadernos de Pesquisa.*, v. 26, n. 1, jan./mar., 2019. p. 31-49. Disponível em <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095/6346> Acesso em: 25 mai 2023.

VITELLI, Ricardo Ferreira. FRITSCH, Rosangela. Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do RS. In: FRITSCH, Rosangela. *Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar*. p. 65-87. São Leopoldo: Oikos, 2015.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

YIN, Robert. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar por competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010

ZAVALA, Armando. Dialogicidade através das tecnologias digitais em educação em tempo da Covid-19. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, v 16, p. 259 - 263. Santiago de Chile, 2022. Disponível em [http://www.tise.cl/Volumen16/Short%20Paper/TISE\\_2022\\_paper\\_2.pdf](http://www.tise.cl/Volumen16/Short%20Paper/TISE_2022_paper_2.pdf). Acesso em: 12 jan de 2023.