

Reforma curricular do ensino médio no Maranhão: uma análise do Documento Curricular do Território Maranhense

Curriculum reform in secondary education in Maranhão: an analysis of the Curriculum Document for Maranhão State

Reforma curricular de enseñanza media en Maranhão: un análisis del Documento Curricular del Territorio de Maranhão

Ana Paula Ribeiro de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0500-0179>

Leonardo José Pinho Coimbra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6216-800X>

Resumo: Pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratório, sobre o Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio (DCTM/EM), elaborado como decorrência da Lei 13.415/2017, a lei da reforma no ensino médio. Pretende-se analisar o referido documento problematizando a sua convergência com os fundamentos da reforma do ensino médio em geral. Esta análise se apoia no aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade e do Materialismo-histórico dialético. Destacam-se como aspectos nucleares da proposta curricular o caráter flexível da formação, a fragmentação do currículo, a formação de competências e habilidades e o “protagonismo” do estudante visando a formação de indivíduos empreendedores e socialmente responsáveis, com foco na gestão do seu próprio projeto de vida. Conclui-se que o escopo da formação empreendida pela reforma do ensino médio se coaduna ao processo de semiformação dos indivíduos de forma cada vez mais subordinada à materialidade alienada.

Palavras-chave: currículo; reforma do ensino médio; documento curricular do território maranhense: ensino médio.

Abstract: Bibliographic and documentary research, of an exploratory nature, on the Curriculum Document for Secondary Education in Maranhão State (DCTM/EM), prepared as a result of Law 13,415/2017, the reform law in Brazil's secondary education. The aim is to analyze the aforementioned document, problematizing its convergence with the foundation of the secondary education reform in general. This analysis is based on the theoretical contribution of the Critical Theory of Society and Dialectical Historical Materialism. The core aspects of the curricular proposal stand out as the flexible nature of the training, the fragmentation of the curriculum, the formation of skills and abilities and the “student protagonism”, aiming at the formation of entrepreneurial and socially responsible individuals, who must be able to manage their own life project. It is concluded that the scope of the training undertaken by the secondary education reform is in line with the process of semi-training of individuals in a way that is increasingly subordinated to alienated materiality.



Keywords: curriculum; secondary education reform law; curriculum document for secondary education in Maranhão state.

Resumen: Investigación bibliográfica y documental, de carácter exploratorio, sobre el Documento Curricular del Territorio de Maranhão – Educación Secundaria (DCTM/EM), elaborado como resultado de la Ley 13.415/2017, ley de reforma en la educación secundaria brasileña. El objetivo es analizar el citado documento, problematizando su convergencia con los fundamentos de la reforma de la educación secundaria en general. Este análisis se fundamenta en el aporte teórico de la Teoría Crítica de la Sociedad y el Materialismo Histórico Dialéctico. Con respecto a los aspectos centrales de la propuesta curricular se destacan la flexibilidad de la formación, la fragmentación del currículo, la formación de capacidades y habilidades y el “protagonismo” del estudiante, con la finalidad de formar a personas emprendedoras y socialmente responsables, con un centrarse en la gestión de su propio proyecto de vida. Se concluye que el alcance de la formación emprendido por la reforma de la educación secundaria está en conformidad con el proceso de semiformación de los individuos de manera cada vez más subordinada a la materialidad alienada.

Palabras-clave: currículo; reforma de enseñanza media; documento curricular del territorio de Maranhão: enseñanza media.

1 Introdução

A educação é um fenômeno humano e, como tal, obedece aos condicionamentos objetivos que se efetivam no interior de cada sociedade em um dado momento histórico. Fruto das relações sociais, materiais e simbólicas que os homens vão produzindo ao longo do tempo, a educação é a forma como se lega às novas gerações o patrimônio cultural produzido pela humanidade desde sua origem. A educação, assim como a atividade vital (práxis), é também um ato de nascimento que se supera.

Outrora atrelada à práxis, a educação costumava se confundir com o próprio processo de produção e reprodução da nossa existência. Aprender fazendo ou aprender com a vida era não apenas um lema a ser perseguido, mas uma realidade nos primeiros estágios do nosso processo civilizatório (Saviani, 2007). Com o tempo, mais especificamente a partir do surgimento e desenvolvimento da propriedade privada dos meios de produção, o trabalho manual separa-se do trabalho intelectual, ganhando, este último, proeminência. A escola, a rigor, é o momento de institucionalização dessa separação, pois os educados eram aqueles que podiam usufruir do ócio¹.

Em se tratando da formação humana, a separação entre práxis e espírito, segundo Adorno (2005), possui seu momento de mentira, mas também de verdade. É necessário formar os indivíduos para sua atuação na sociedade que integram, de modo que estes possam partilhar de seus símbolos, tradições, valores, crenças, da sua vida produtiva e, de resto, de tudo aquilo que caracteriza a vida social, pois, do contrário, se produziriam cida-

¹ De onde se origina o termo escola, *skolé*, em grego, ou seja, o lugar do ócio.

dãos alienados da materialidade da práxis. Contudo, é preciso romper com a práxis, pois a formação que se aferra ao real se aliena da subjetividade do espírito.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (Adorno, 2005, p. 2).

Nessa dialética entre práxis e espírito se encerra a problemática dos processos formativos atuais. A educação precisa formar para o existente, para a vida, para o aqui e agora, mas, outrossim, deve mirar no devenir, sob pena de se tornar semiformação e reproduzir a alienação. Adorno (2005) ainda nos adverte sobre ser necessária a construção de uma teoria crítica, problematizadora da realidade, que deve se colocar como mediação entre o existente e o vir a ser. Para ele, “Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (Adorno, 2005, p. 2).

Mas que teoria seria essa? No ensaio *Crítica cultural e sociedade*, o autor nos dá uma pista. Ao falar sobre o crítico da cultura, afirma ser este mediado pela própria cultura que produz sua angústia. Não vale elevar a cultura a valor absoluto. Entronizá-la seria atentar contra ela. Muito menos seria correto atentar contra o “[...] esclarecimento enquanto tal, [e] não ao esclarecimento enquanto instrumento da dominação efetiva [...]” (Adorno, 2001, p. 13).

Para Adorno (2005), a cultura, que nos forma e nos conforma, também deveria ser alvo da crítica quando sucumbe ao existente, ao dado, ao real reificado, fetichizado e alienado. A dualidade do desenvolvimento cultural, que nos permitiu esse grande desenvolvimento científico-tecnológico, mas que, contudo, nos levou a Auschwitz, e que prolonga o sofrimento desnecessário, ao não só reproduzir a alienação, mas ao intensificá-la como nunca se experienciou, é a expressão de um mundo contraditório. A crítica da cultura precisa mirar essa contradição e não reforçá-la, pois estaríamos, assim, vertendo ao mito.

O crítico da cultura não é capaz de compreender que a reificação da própria vida repousa não em um excesso, mas em uma **escassez de esclarecimento**, e que as mutilações infligidas à humanidade pela racionalidade particularista contemporânea são estigmas da **irracionalidade total**. A abolição dessa irracionalidade, que coincidiria com a abolição da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual,

aparece à cegueira da crítica cultural como o caos: para quem glorifica a ordem e a estrutura de qualquer espécie, esta separação petrificada torna-se um arquétipo eterno (Adorno, 2001, p. 14, grifo nosso).

A cultura deve, desta maneira, suscitar nos indivíduos a reflexão, a inflexão. Para isso, ela mesma deve ser suspensa, analisada, refletida, pois, do contrário, “Inteiramente dominada, administrada e de certa forma cultivada integralmente, a cultura acaba por definhar” (Adorno, 2001, p. 15).

Mas o que é que essa discussão sobre cultura tem de importante para o debate sobre a temática do currículo escolar do ensino médio? Podemos realmente formar indivíduos e não apenas semiformá-los², reforçando assim o caráter alienante dessa sociedade? As reformas educacionais, em especial aquelas que se orientam para o Ensino Médio, por meio da Lei n. 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular para esse nível de ensino, orientam-se para a formação de indivíduos emancipados ou semiformados? Qual a importância dos conteúdos escolares na formação de indivíduos conscientes, reflexivos e autônomos?

Para responder essas e outras questões, o objetivo deste trabalho é discutir, a partir da análise do conteúdo da Lei 13.415/2017, que institui a mais atual reforma do ensino médio em âmbito nacional, e do Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, em que medida a reestruturação curricular apresentada pelo novo ensino médio reforça os ideais pedagógicos de uma formação (neo)tecnicista e pragmática, voltada a atender as demandas de formação para o mercado de trabalho, reforçando assim a semiformação.

Temos consciência de que a análise dessas questões complexas não se limita ao conteúdo explícito no texto dos documentos analisados. Assim sendo, aproximamo-nos da perspectiva de Ball e Bowe (1992) como referencial teórico-metodológico para o estudo das políticas educacionais. Estes autores concebem as políticas educacionais como um ciclo que compreende (1) **o contexto da influência** – o momento em que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são constituídos –, (2) **o contexto da produção do texto** – que se relaciona simbioticamente com o primeiro, mais articulado à linguagem de interesse público geral, buscando esconder os atores e interesses de fato contemplados na política – e (3) **o contexto da prática**, no qual a política é implementada e pode até mesmo ser reinterpretada, recriada e transformada. Desta perspectiva, tal análise não perde de vista os condicionantes objetivos da sociedade capitalista que se projetam sobre as políti-

² A semiformação, dizia Adorno (2005), não é o momento inicial da formação cultural, ao contrário, é sua fantasmagoria que se projetam sobre nós, impossibilitando assim a crítica. Dessa forma, como *mimese*, reproduzem sempre o mesmo, vertendo ao mito, do qual procuravam escapar. A semiformação é a dimensão subjetiva do processo objetivo que transforma tudo em mercadoria, inclusive a própria cultura. Como cultura de massa – semicultura – feita para agradar, perde seu conteúdo revolucionário, objetivo, reflexivo, reproduzindo, *ad infinitum*, seu caráter conservador. A semicultura é o conteúdo reduzido de conteúdo. Semicultura e semiformação são a expressão de um mundo que procura integrar a tudo e a todos.

cas educacionais e influenciam sua concepção e elaboração, assim como as contradições quanto ao processo de interpretação e recontextualização que ocorrem no momento da implementação das políticas curriculares.

Deste modo, sabemos que, para alcançar plenamente o objetivo da pesquisa, é preciso avançar na análise dos demais contextos. No entanto, dados os limites deste artigo, nos reservaremos a analisar, neste momento, os aspectos relacionados ao conteúdo dos documentos, sem deixar de cotejar os elementos do contexto de elaboração que incidem sobre o conteúdo do texto.

A hipótese é a de que o currículo escolar aferrado predominantemente às exigências do mercado, por mais que haja uma necessidade de formar as pessoas para o exercício de uma profissão, seja um momento que nega a própria formação (Adorno, 2001, 2005). Assim sendo, ele é semiformação, pois reproduz apenas a sua dimensão mais reificada, atrelada à práxis; uma práxis que é cada vez mais destituída de sentido, ou seja, alienada.

Resta observar que esse texto é fruto de um projeto de pesquisa em andamento, coordenado pelos autores, que visa ampliar as reflexões suscitadas no presente texto, por meio da investigação do processo de implementação do novo currículo do ensino médio nas escolas da rede estadual em um município maranhense³. Reiteramos que a análise aqui apresentada se refere ao conteúdo de Lei 13.415/2017, que estabelece a reforma do ensino médio em nível nacional, e do Documento Curricular do Território Maranhense, não avançando ao contexto de implementação nas escolas.

Esta é uma pesquisa de caráter analítico-exploratória que utiliza o método histórico-dialético como suporte para suas análises, especialmente a partir do enfoque da teoria crítica da sociedade (Adorno, 2001, 2005). Como procedimentos de pesquisa, privilegiou-se a análise de fontes documentais – Leis, decretos, medidas provisórias, pareceres de conselhos de educação, Documento Curricular do Território Maranhense – cotejados pela análise da bibliografia especializada sobre a atual reforma do ensino médio.

2 O novo ensino médio: sentidos da formação em disputa

O currículo escolar é uma das dimensões da prática pedagógica que ganha acentuado relevo nos estudos e pesquisas atualmente. Por currículo escolar, entendemos todas as ações realizadas na escola com finalidades didático-pedagógicas específicas (disciplinas, avaliações, planos, planejamento, experiências didático-pedagógicas, etc.), ou seja, diz respeito ao conteúdo da educação e sua distribuição no espaço e tempo que lhe são

³ No momento da elaboração do texto, tal projeto encontrava-se em fase de execução e seus resultados serão divulgados oportunamente. No entanto, neste artigo somente serão abordadas questões relativas à análise dos documentos que fundamentam a reforma.

destinados (Saviani, 2020). Assim, ultrapassamos a visão tradicional de currículo como o conjunto de conteúdos e saberes ensinados e aprendidos, vertidos das ciências produzidas no campo acadêmico. Conforme Saviani (2020), o currículo em ato é a expressão da escola em seu pleno funcionamento.

O currículo compreende, além das ações governamentais para este campo – o currículo oficial –, a cultura propriamente escolar, ou seja, as atitudes, valores, práticas, saberes, experiências, tanto de professores, como de alunos e comunidade no geral, que produzem e reproduzem uma certa visão de educação e escola, intimamente relacionada com uma certa visão de mundo. Ainda compreende atitudes, valores, saberes, ideias, experiências “[...] implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos [...]” (Apple, 2006, p. 127) – o currículo oculto.

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Para efeito do presente estudo, tomaremos como análise o currículo oficial – Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio – construído em nível governamental pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão⁴, como uma das iniciativas para a implementação da Reforma do Ensino Médio no estado, dada pela Lei n. 13.415/2017.

Antes, porém, é necessário contextualizar a presente reforma no contexto sócio-histórico mais amplo, demandando uma discussão filosófica a respeito dos objetivos e das finalidades da educação dos jovens nesta etapa de sua escolarização que se convencionou denominar de ensino médio e que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, corresponde à etapa final da educação básica.

Conforme expressamente definido na Lei 9.394/96, as finalidades do ensino médio compreendem: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compre-

⁴ Documento em interlocução com outros atores que se encontram fora do aparelho do estado, revelando o “contexto da influência” no processo de elaboração do texto da política (Ball; Bowe, 1992).

ensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

De acordo com Saviani (2020), o trabalho⁵, como princípio educativo, coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, com vistas à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Se no ensino fundamental esta relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre trabalho e educação, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Portanto, “O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e prática do trabalho” (Saviani, 2007, p. 27).

No entanto, ao contrário do que possa parecer a uma primeira vista, essa articulação entre educação e trabalho socialmente produtivo no ensino médio não deve resultar em uma especialização precoce, voltada para uma simples preparação para o ingresso no mercado do trabalho, mas sim para a compreensão dos fundamentos científicos das técnicas e processos que envolvem as atividades produtivas, nos mais diversos setores da atividade econômica, ou seja, como a ciência, a potência espiritual se converte em potência material por meio do processo produtivo. Para tanto, é necessária uma apropriação teórico-prática do saber científico e suas diferentes aplicações nos processos produtivos. Tal concepção se ancora no conceito de politecnia⁶. Nessa perspectiva:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas utilizadas na produção moderna (Saviani, 2020, p. 27).

Portanto, tal perspectiva de organização do ensino médio distancia-se não só de uma concepção de ensino de viés profissionalizante – entendido como “adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 2020, p. 28) –, como também de uma formação propedêutica que perca de vista a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual, resultando, em ambos os casos, em

⁵ Saviani (2020) toma a categoria trabalho, na perspectiva marxiana, como categoria ontológica, ou seja, constituinte da espécie humana. Assim, os homens, por meio do trabalho, produzem a realidade humana (o mundo da cultura), ao mesmo tempo em que produzem a si mesmos (Marx; Engels, 1998).

⁶ Tomamos o conceito de politecnia na esteira da acepção apreendida nos escritos de Marx e Marx e Engels e sistematizada por autores da tradição marxista. Ao tratar da educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral (Marx, 1982). Para maior aprofundamento, ver: Moura; Lima Filho; Silva (2015).

uma formação fragmentada. Pelo contrário, tal perspectiva visa a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre ciência e técnica, entre instrução geral e formação profissional (Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Ocorre que esta perspectiva de formação integral ou politécnica esbarra nas condições objetivas nas quais se organiza o trabalho na sociedade capitalista, em sua forma alienada, que pressupõe uma educação que reproduza essa forma mediante a separação entre formação para o trabalho intelectual, voltada para a continuidade de estudos em nível superior, fragmentada nas diversas áreas do conhecimento, e a formação profissional, entendida como uma formação meramente técnica, especializada para o exercício profissional em uma área ou setor específico da atividade produtiva, perdendo de vista o caráter teórico da atividade prática e a prática como elemento enriquecedor da formação teórica. Essa dualidade perpassou historicamente a trajetória do ensino médio no Brasil por meio de diversas reformas, que visavam ajustar a formação da juventude às demandas do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção em correspondência com a posição do país na divisão internacional do trabalho (Kuenzer, 2002).

Atualmente, no Brasil, a lógica do capitalismo neoliberal desponta como hegemônica, presidindo reformas no Estado e na educação, com vistas à formação dos indivíduos em conformidade com as exigências do mercado, que passa a ser a principal instância mediadora das relações sociais. Essas reformas forjam a articulação entre trabalho e educação ao buscar formar trabalhadores mais adequados à forma atual de gestão do trabalho e da produção, sob a égide do paradigma da acumulação flexível e da Indústria 4.0 (Antunes, 2020).

Em uma primeira análise, tal articulação pode se apresentar como alvissareira, no sentido de uma formação que se aproxime do conceito de politecnia e que supere a histórica dualidade da formação em nível médio, uma vez que, com o advento das novas tecnologias e das novas formas de gestão do trabalho, o domínio de conhecimentos e de habilidades cada vez mais complexos passam a ser uma exigência do mundo do trabalho, elevando o nível de formação dos trabalhadores.

Ocorre que esse avanço da base técnica, impulsionado pela incorporação das novas tecnologias de base microeletrônica ao processo produtivo, não significou uma ampliação do mercado de trabalho, com a conseqüente elevação das qualificações exigidas dos trabalhadores em todos os setores da economia e em todas as regiões do mundo; ao contrário, significou o predomínio do capital constante sobre o capital variável, ou seja, do trabalho morto sobre o trabalho vivo, em amplos setores da atividade produtiva, produzindo, por um lado, o desemprego estrutural, e por outro, a emergência de novas relações laborais, que mesclam formas pgressas associadas a novos arranjos constituintes da flexibilidade e da

instabilidade do mercado de trabalho, cada vez mais precarizado, o que afeta, sobretudo, a população mais jovem (Antunes, 2018).

Os feitos destas transformações do mundo do trabalho sobre a classe trabalhadora promovem e reproduzem, de maneira intensa, a barbárie. De acordo com dados da PNADC/IBGE (*apud* Alves, 2020):

[...] o Brasil tem apenas 38,7% da população ocupada e 61,3% fora do mercado de trabalho. O desemprego aberto chegou a 13,8 milhões de pessoas no último trimestre. Mas como vimos antes a taxa composta de subutilização chegou a 30,6% no trimestre junho a agosto de 2020, representando 33,3 milhões de pessoas subutilizadas (Alves, 2020, s/p).

Ou seja, cada vez mais as oportunidades de trabalho se tornam escassas devido a um mecanismo próprio da economia regulada pela necessidade de ampliação da taxa de lucros em cenários econômicos cada vez mais recessivos, por meio da extração ampliada de mais valia absoluta e relativa, e não necessariamente em função de uma escassez de mão de obra qualificada, produzindo desemprego inclusive de pessoal qualificado.

Essa situação concreta vem reverberando sobre a educação e demandando reformas—que ajustem o sistema de ensino às atuais condições da economia capitalista. De forma sintética, a atual reforma do ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017, e a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressam os anseios da burguesia e de seus representantes no sentido de transpor para o currículo escolar os pressupostos sobre os quais se organiza a economia capitalista em seu estágio atual, que se assenta sobre a exploração intensa da força de trabalho, por meio da precarização das relações de trabalho, flexibilização das formas de contratação e instabilidade dos vínculos laborais, além da responsabilização dos próprios trabalhadores em relação a sua empregabilidade. Tais pressupostos se materializam, por exemplo, nas dez competências gerais para a educação básica previstas na BNCC.

A atual reforma do ensino médio, instituída, primeiramente, por meio da Medida Provisória n. 746/2016 (Brasil, 2016a) e, posteriormente convertida na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), justificou-se, segundo seus proponentes, pela baixa qualidade do ensino médio, aferida mediante resultados em avaliações externas, e pela falta de atratividade do currículo para os jovens, causada pelo excesso de disciplinas e pela ausência de articulação do currículo com a realidade dos alunos. Além disso, as opções de formação distribuídas em quatro áreas de conhecimento (ciências da natureza, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas)⁷ e formação técnico-

⁷ Na Res. n. 02/2012, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, revogadas em 2018, a organização do currículo por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares

-profissional se alinham às recomendações dos organismos internacionais (Banco Mundial e UNICEF), no sentido de conferir maior flexibilidade ao currículo (Silva, 2018).

Conforme a exposição de motivos da MP n. 746/2016:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais (Brasil, 2016b, p. 1).

No entanto, de acordo com Moura e Lima Filho (2017, p. 119):

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”, no estabelecimento da “escola de tempo integral” (grifos do autor).

Apesar de se apresentar como solução para a alegada crise do ensino médio, a presente reforma retoma velhos discursos e justificativas que embasaram as reformas curriculares dos anos 1990, buscando direcionar essa etapa da educação básica na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho ou para a formação geral, em detrimento de um currículo estruturado a partir do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos estruturantes do currículo do ensino médio, numa perspectiva mais próxima das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012⁸, revogadas em 2018⁹ (Silva, 2018).

Estudos têm demonstrado a articulação da pedagogia das competências com o universo ideológico característico do capitalismo em seu estágio atual, hegemonizado pelo neoliberalismo e pelo pensamento pós-moderno (Duarte, 2001, 2003, 2010), pela sua ten-

com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (art. 8o. § 2o.).

⁸ Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

⁹ Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

dência à desvalorização dos processos de ensino-aprendizagem de conteúdos legitimados pela ciência, pela filosofia e pelas artes, como um processo sistemático, dirigido pelo professor, em prol do desenvolvimento de competências e habilidades pautadas nas demandas da vida cotidiana, onde os conhecimentos seriam apenas meros suportes para o desenvolvimento destas.

Esse processo induz a fragmentação e a flexibilização do currículo, visto que as competências demandadas estão sempre em mutação, necessitando de adaptação constante dos conteúdos da formação, sempre que as situações concretas assim o exijam. De acordo com Ramos (2006, p. 221):

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Além disso, a organização proposta pelo Novo Ensino Médio promove o esvaziamento curricular na medida em que são mantidas como obrigatórias em todo o ciclo de escolarização apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, enquanto que as demais disciplinas compõem organizadas a partir das áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – que compõem a parte do currículo destinada ao desenvolvimento das competências gerais contidas na BNCC, limitadas a, no máximo, 1800 horas do total da carga horária total do ensino médio. No formato anterior, a carga horária total destinada às 13 disciplinas do ensino médio era de 2400 horas.

Além da parte voltada para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, tendo por pressuposto a valorização da autonomia e do protagonismo do estudante, a parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio compreende os itinerários formativos voltados para o aprofundamento nas áreas do conhecimento citadas acima, além de oferta de um quinto itinerário, voltado para a formação técnica e profissional. Tais itinerários, seriam de livre escolha do estudante, conforme a pretensão de seu projeto de vida. Entretanto, contrariando o argumento dessa *soi-disant* escolha dos estudantes, “[...] os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as ‘possibilidades dos sistemas de ensino’ sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes [...]” (Silva, 2018, p. 5, grifo do autor).

Esse formato de organização do novo ensino médio, estruturado por competências, esvaziado dos saberes disciplinares e fragmentado em itinerários formativos “à escolha” dos estudantes, induz uma ruptura da ideia do ensino médio como etapa final da educação básica, conforme contido da LDB, estruturado a partir de uma formação comum, pois a maioria dos componentes curriculares terão sua carga horária reduzida ou serão meramente optativos, conforme o itinerário escolhido pelo estudante. De acordo com Silva (2018, p. 4)

A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012), foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos.

Essa ideia acaba por reproduzir desigualdades quanto ao acesso ao saber sistematizado, bastante acentuada no Brasil, especialmente no âmbito do ensino médio, na medida em que institui “[...] ‘dispositivos de customização curricular’, em que os próprios estudantes são interpelados a definir seus percursos formativos, a partir de seus interesses e condições socioculturais” (Silva, 2016, p. 164, grifo do autor).

No âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, a reforma do ensino médio abre o espaço para oferta por meio da iniciativa privada através de parcerias com o poder público, incluindo a educação à distância, e, ainda, o aproveitamento de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

A concepção do itinerário de formação técnica profissional, de acordo com Moura e Lima Filho (2017), além de reeditar a antiga dualidade entre educação geral e educação profissional, relativamente superada por meio das experiências de formação média integrada, desenvolvidas, por exemplo, nas escolas técnicas e institutos federais ao longo dos anos 2000, destina aos estudantes e futuros trabalhadores uma formação profissional precoce e especializada, fragmentada e aligeirada, destituída de fundamentos científicos sólidos, com a possibilidade de junção de diversos cursos e de certificação intermediária. Essa formação pode ser ofertada, inclusive, fora do ambiente escolar, rompendo com toda e qualquer articulação com os conteúdos da formação geral.

Os autores ressaltam ainda que essa formação precoce, parcial, fragmentada e aligeirada contida no itinerário da formação técnica e profissional representa dificuldades adicionais para os estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, uma vez que serão

subtraídos os conteúdos das ciências humanas, sociais e naturais, induzindo o direcionamento desses estudantes diretamente para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a tendência é que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) acabe se ajustando à reforma do ensino médio e à BNCC, realizando avaliações por área. A própria forma de descrição das competências na BNCC, com códigos específicos que as identificam, permitirá um controle maior sobre o que será demandado nas avaliações (a exemplo do Enem), significando, outrossim, um maior controle dos resultados esperados para estas avaliações, o que pressiona tanto professores como alunos por melhores resultados (Silva, 2018) e reforça o caráter impositivo da reforma.

Cabe ainda salientar ainda que uma das consequências da reforma do ensino médio é a possibilidade de profissionais sem vínculos com o magistério e sem formação pedagógica ou específica, mas dotados de notório saber, atuarem como docentes no itinerário de formação técnica e profissional. Isso abre precedentes para a desvalorização, desqualificação e desprofissionalização docente, ao passo que se enfatizam aspectos meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos que optem pelo itinerário formativo de educação técnica e profissional, distante de uma perspectiva de formação integrada ou politécnica.

Em suma, identificamos nessa reforma as três dimensões elencadas por Laval (2019) que caracterizam o que este autor denomina de mutação da instituição escolar, no sentido de sua aproximação com o que ele conceitua como escola neoliberal. Uma vez que a reforma reforça a desinstitucionalização da escola, na medida em que abre precedente para que parte das atividades do itinerário formativo da profissionalização técnica seja oferecido fora do espaço escolar e por pessoas com notório saber, ela provoca a desvalorização da instituição escolar, posto que consagra um profissional resiliente e afeito às instabilidades e flutuações do mercado como o ideal dessa educação formadora de capital humano para emprego em um mercado de trabalho e em uma sociedade em constante mudança. Não por acaso, essa concepção de educação elege a pedagogia das competências como referencial pedagógico central para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas dos professores nas escolas. Por fim, tal reforma amplia o caráter desintegrador da escola, posto que intensifica a lógica de uma educação diferenciada, diversa e sob demanda para os seus consumidores por meio dos itinerários formativos.

3 A reforma curricular do ensino médio no Maranhão: análise do Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio

No estado do Maranhão, a reforma do ensino médio foi incorporada ao Documento Curricular para o Território Maranhense: ensino médio (volume II) (DCTM-EM), produzido pela Secretaria de Estado da Educação e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação

por meio do Parecer no. 340/2021 em 22/12/2021. O novo currículo deve ser implementado nas escolas de ensino médio públicas e privadas a partir de 2022, para os alunos que ingressarem no 1º ano, por meio da reformulação de suas propostas pedagógicas e curriculares à luz do referido documento, sendo que o processo de implementação deve ser concluído em 2024.

Para a elaboração do documento, a Secretária Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA) contou com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Nova BNCC (ProBNCC)¹⁰, de modo que o Conselho Estadual de Educação (CEE)

Destaca o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, que proporcionou à equipe dos estados brasileiros a produção do documento territorial, por meio de capacitações tanto aos que estavam em processo de construção do documento, como aos educadores que estavam no programa de formação docente (Maranhão, 2021, p. 6).

Além disso, foi instituído, em 2021, um Comitê Estadual para Implementação do cronograma do Novo Ensino Médio, coordenado pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão e composto por diversos atores, como a Secretaria de Estado da Educação, Fórum Estadual de Educação, mantenedoras privadas, representantes dos estudantes, professores e Instituições de Ensino Superior - IES, entre outros, com o objetivo de articular a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio no Maranhão, tendo como atribuições

[...] estabelecer cronograma de implementação do Novo Ensino Médio; contribuir no planejamento de ações para a reforma do Novo Ensino Médio no estado do Maranhão; propor estratégias relacionadas à implementação da BNCC do Ensino Médio e da Reforma do Ensino Médio; acompanhar as ações previstas no Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio (Maranhão, 2021, p. 2).

Participaram da elaboração do DCTM-EM, além de técnicos da SEDUC-MA, outras entidades públicas e privadas, tais como o Conselho Estadual de Educação do Maranhão -CEE-MA, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, Universidades (UEMA, UFMA, UEMASUL), o Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), o Fórum Estadual de Educação (FEE) e a Fundação Getúlio Vargas, além da escuta aos professores, estudantes, gestores e sociedade civil, através de consultas públicas realizadas pela SEDUC¹¹.

¹⁰ Para maiores informações sobre o Programa, ver Programa apoiará implementação da Base Nacional Comum Curricular pelos estados e municípios - MEC.

¹¹ Encontra-se no texto do Parecer do CEE (CEE, 2021, p. 1) e na página da SEDUC (Governo promove Consulta Pública para definir Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio – Maranhão de Todos Nós

Além desses atores, chama a atenção a participação expressiva de organizações representantes do setor empresarial, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. O ICE foi responsável pela concepção de elementos fundamentais do documento curricular, como Projeto de Vida, Eletivas, Práticas Experimentais, Tutoria, Estudo Orientado, Projetos Empreendedores, Projeto de Corresponsabilidade Social e Pós-médio.

Também podemos citar a atuação do Instituto Itaú BBA, por meio de parceria com a SEDUC, na capacitação dos gestores, tendo em vista a implantação da arquitetura curricular do novo ensino médio em escolas-piloto. No âmbito da formação docente, a SEDUC fez parceria com o Instituto Reúna e o Instituto Singularidades, de São Paulo, para ações voltadas à capacitação dos professores das escolas-piloto, a fim de implementar o Projeto de Vida e as Eletivas (disciplinas voltadas para flexibilização curricular), servindo como modelo às demais escolas da rede estadual de ensino (Rodrigues; Portela, 2023).

Esse envolvimento de instituições diversas ligadas a determinados setores da sociedade civil, que atuaram como interlocutores privilegiados no processo de elaboração e implementação da BNCC e da reforma do ensino médio no Maranhão, constituem o que Ball e Bowe (1992) denominam como contexto de influência na elaboração das políticas educacionais. Nessa situação, percebe-se a influência decisiva dos chamados reformadores empresariais (Freitas, 2018), no caso das organizações sociais ligadas ao setor empresarial, que têm tido uma atuação estratégica representando os interesses desses setores na educação.

Cabe ressaltar que o ICE já assessora o governo do Maranhão, desde 2015, na concepção e implementação da proposta pedagógica dos Institutos Estaduais de Educação (IEMAs) e do programa de implementação de escolas de tempo integral “Educa Mais”¹². Essas experiências serviram de base para a elaboração do DCTM-EM a ser implementado em todo o Maranhão.

A Secretaria de Estado de Educação apresenta o Documento, em epígrafe, após substancial experiência desde a implantação no estado da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu um movimento de adequação do currículo em 38 escolas piloto no Maranhão, cuja matriz curricular já vem sendo desenvolvida e foi aprovada por este órgão (Maranhão, 2021, p. 3).

(<https://www.ma.gov.br/>) menções à realização de consultas públicas sobre o documento, realizadas no ano de 2021. Porém, não foram localizadas maiores informações sobre o resultado de tais consultas nem como foram analisadas e incorporadas ao texto eventuais críticas ou sugestões.

¹² Maiores informações ver: EDUCA MAIS (educacao.ma.gov.br).

Portanto, a experiência de escolas de tempo integral já desenvolvida no Maranhão converge com a perspectiva de organização curricular presente no Novo Ensino Médio no que se refere à centralidade do estudante, ao protagonismo juvenil (inclusive com a implantação do projeto de vida nos currículos), à flexibilização curricular (com a introdução de disciplinas eletivas, de livre escolha do estudante) e à expansão da educação em tempo integral. “Nesse contexto, a organização do desenho curricular em atendimento à Lei nº 13.415/2017, para além do estudo da legislação educacional, pautou-se nas experiências da própria rede de ensino” (Maranhão, 2021, p. 7).

Conforme o DCTM-EM, o Maranhão apresenta, atualmente, 262.685 estudantes no ensino médio, que são atendidos por 796 escolas, estando localizadas 496 na zona urbana e 300 na zona rural. Neste universo, 23 escolas ofertam educação profissional e 55 funcionam em tempo integral. Isto devido à implementação do Programa de Escolas das Tempo Integral (Centros Educa Mais) como uma das estratégias do Programa Escola Digna, que compõe a macropolítica do Governo do Estado do Maranhão para a área de Educação. O programa de implantação de escolas de tempo integral vem sendo desenvolvido desde 2015¹³.

A organização curricular proposta no DCTM-EM reafirma as orientações contidas na BNCC, na medida em que traz dez Competências Gerais a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes, contempladas nas diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciência da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As dez competências instituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania – devem permear todos os componentes curriculares contidos nas áreas de conhecimento, assim como a reformulação dos projetos pedagógicos curriculares e das propostas curriculares de cada escola, onde devem ser devidamente contextualizadas e tratadas de forma interdisciplinar e transdisciplinar. A carga horária do Novo Ensino Médio foi fixada em 3.000 horas (tempo parcial) e 4.500 horas (tempo integral), compostas pela formação geral básica, que corresponde as competências gerais da BNCC em cada uma das áreas de conhecimento, mais a parte diversificada, que contempla os itinerários formativos.

A formação geral básica, com carga horária de 1.800 horas, abrange as previsões legais, como o oferecimento de língua portuguesa, língua estrangeira, arte, educação física

¹³ Um dos eixos do programa Escola Digna é Fortalecimento do Ensino Médio, na perspectiva de uma política de educação integral e integrada. Sobre o Programa, ver: O que é o Programa Escola Digna (educacao.ma.gov.br).

e matemática nos três anos, e os itinerários formativos, definidos de acordo com a escolha dos estudantes, com carga horária que varia de 1.200 (escolas de tempo parcial) a 2.700 horas (escolas de tempo integral). A escolha do itinerário formativo se dará ao longo do 1º ano e será objeto das disciplinas eletivas pré-itinerário formativo (PRÉ-IF) e do componente Projeto de Vida.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os itinerários formativos terão como base quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, intervenção comunitária e empreendedorismo, conforme explicitado do texto do DCTM-EM:

Na perspectiva da **investigação científica**, o estudante terá como objetivo pesquisar, investigar, elaborar hipóteses, apropriar-se de todos os mecanismos que a ciência oferece: aprofundamento, investigação científica para conhecer o tema. Em **processos criativos**, o estudante terá a capacidade de criar, propor, inovar e solucionar problemas. A ideia é pegar o tema que já foi investigado cientificamente e criar algo para solucionar esse problema ou para inovar nesse tema. Os processos criativos podem ser artísticos, midiáticos, teatro, livro, aplicativos de games, projetos criados em laboratórios. Em **intervenção comunitária**, a ideia é que, se já pesquisou o tema, já criou algo para solucionar e inovar, o estudante vai aplicar na realidade. Vai levar o que criou para implementar na realidade, por meio de campanha, teatro ou foco no social ambiental que sejam relevantes. Por fim, o **empreendedorismo**, que pode ser um projeto pessoal, social, startup, pequena empresa, porta de saída, pensamento pós-médio (Maranhão, 2022, p. 118, grifo do autor).

Nessa passagem, fica claro o aspecto pragmático e instrumental dos eixos estruturantes do currículo, assim como o apelo à responsabilidade social dos estudantes, voltados para a instrumentalização dos conhecimentos escolares destinados à resolução de demandas da vida cotidiana, por meio de projetos de intervenção social, em uma perspectiva que desvaloriza o potencial formativo dos conhecimentos que, em tese, não seriam aplicados diretamente na resolução de problemas da prática.

O documento curricular apresenta com destaque o desenvolvimento de competências socioemocionais, no sentido de favorecer o autoconhecimento, a convivência e aceitação do diferente, bem como agir com responsabilidade e proatividade, cooperação, empatia e equilíbrio das emoções, no espírito das competências 8 a 10 da BNCC¹⁴, com vistas a formar futuros trabalhadores com pensamentos e atitudes convergentes com o que se espera deles em uma economia instável. Essas competências seriam desenvolvidas, mais especificamente, por meio do componente Projeto de Vida.

¹⁴ 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania.

O documento indica que os itinerários formativos, que compõem a parte diversificada do currículo, com carga horária total de 1200 horas, serão organizados em Itinerários Propedêuticos e de Itinerários de Formação Técnica Profissional. Os itinerários propedêuticos se apresentam em torno de Arranjos Curriculares Integrados às áreas de conhecimento, agrupados por afinidades e similaridades que vão se alinhar às características específicas dos cursos do ensino superior ofertados pelas principais instituições do Maranhão (Ufma, Uema, Ifma e Ceuma), a saber: Ciências Exatas, Tecnológicas e Agrárias; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguagens; e Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas. Esse aspecto deixa bem claro que a intenção dos itinerários propedêuticos é a preparação para o ensino superior, reforçando a dualidade entre formação técnica profissional, voltada para o mercado de trabalho, e a formação científica-acadêmica, voltada para a continuidade de estudos em nível superior.

Embora o documento focalize o tratamento interdisciplinar e transdisciplinar nos itinerários formativos integrados, ele também destaca que arranjos curriculares devem atender às características peculiares e específicas dos cursos das etapas subsequentes ao ensino médio, por meio da flexibilização e integração das áreas de conhecimento, contemplando as afinidades, similaridades e atributos comuns dos cursos ofertados no ensino superior. Ainda segundo o documento, estes arranjos deverão ser desenvolvidos por meio de eletivas definidas e elaboradas por cada estabelecimento de ensino (Maranhão, 2022, p. 121). Nesse sentido, os itinerários formativos deverão priorizar as seguintes disciplinas:

- Itinerário de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra: Matemática, Geografia, Sociologia, Biologia, Física e Química.
- Itinerário de Ciências da Saúde: Biologia, Química, Educação Física e Matemática.
- Itinerário de Ciências Humanas e Linguagens: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol), Arte, Educação Física, Geografia, História, Sociologia e Filosofia.
- Itinerário de Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas: Filosofia, Geografia, História, Sociologia e Matemática.

Além das unidades curriculares que fazem parte da formação geral e diversificada, do projeto de vida e das eletivas, há outras unidades curriculares que são: Tutoria, Pós-médio, Estudo Orientado, Corresponsabilidade Social, Cultura Espanhola, Práticas Experimentais e Projetos Empreendedores. Em referência à concepção de oferta das eletivas, apresenta-se três tipos, com características, públicos e enfoques distintos: eletivas da Base Nacional Comum Curricular (eletivas da Base), eletivas pré-itinerário formativo (eletivas pré-IF) e eletivas de itinerário formativo (eletivas IF).

Finalmente, o DCTM-EM apresenta uma síntese de como serão oferecidos os itinerários formativos e a formação geral básica ao longo dos três anos do ensino médio:

- a) a) na escola de tempo parcial, no 1º ano: Eletivas de Base, Eletivas de Pré-IF, Projeto de Vida¹⁵, Tutoria, e, no 2º e 3º anos, além das Eletivas de Base, Projeto de Vida e Tutoria, estarão presentes as Eletivas de IF e os Projetos de Corresponsabilidade Social, o Pós Médio.
- b) b) na escola de tempo integral, no 1º ano: Eletivas de Base, Eletivas de Pré-IF, Projeto de Vida, Tutoria, Estudos Orientados e Avaliação Semanal, e, no 2º e 3º anos, além das Eletivas de Base, Projeto de Vida, Tutoria, Estudo Orientado e Avaliação Semanal, estarão presentes as Eletivas de IF, os Projetos de Corresponsabilidade Social, Pós Médio, Práticas Experimentais e Projetos Empreendedores.

A seguir, sintetizamos as unidades curriculares que deverão ser contempladas no currículo do novo ensino médio no seguinte quadro.

Quadro 1 – Unidades curriculares – Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino médio.

UNIDADES CURRICULARES	
Estudo orientado	Para orientação e organização dos estudos como rotina.
Projeto de vida	Enfoque na identidade, habilidades e processo decisório para a escolha dos IF.
Eletivas pré-IF	Ampliar a compreensão sobre os IF, seus temas e conteúdos específicos.
Práticas experimentais	Realização de experimentos em física, matemática, química e biologia.
Pós-médio	Apresentação do estudante aos processos seletivos após a formação acadêmica. Explora a dimensão produtiva dos IF.
Eletivas de base	Enriquecer, ampliar e/ou diversificar temas da BNCC. São introduzidas por aulas de iniciação científica
Tutoria	Acompanhamento e orientação no desempenho acadêmico para apoiar a escolha do IF;
Projetos empreendedores	Realização de atividades curriculares voltadas para a ação empreendedora.
Projetos de corresponsabilidade social	Vivências práticas de intervenção no contexto social.

Fonte: Maranhão (2022, p. 117). Elaborado pelos Autores (2023).

A proposta esclarece que, ao longo do 1º ano do ensino médio, as escolas deverão fazer um levantamento das expectativas e interesses dos estudantes, a partir das orienta-

¹⁵ O Projeto de Vida enquanto componente curricular integrará todos os itinerários formativos do currículo do Ensino Médio do Estado do Maranhão. A metodologia central do Projeto de Vida será a de aprendizagem por projetos, personalizando e valorizando as vivências dos estudantes, em vista ao desenvolvimento de competências e habilidades para a vida contemporânea, baseada em valores e responsabilidade social e ambiental (Maranhão, 2022, p. 278).

ções dadas pelas unidades curriculares de Projeto de Vida, Eletivas de Pré-IF e Tutoria, que devem compor a parte diversificada da matriz curricular no 1º ano. A partir desse levantamento, as escolas definirão quais itinerários formativos deverão ofertar, levando em consideração a capacidade de atendimento da escola, não deixando de ofertar, no mínimo, dois itinerários, quando for a única escola na comunidade. Quanto à possibilidade de escolha do estudante, a orientação é que o estudante opte por apenas um itinerário. No entanto, caso o estudante disponha de tempo, poderá cursar mais de um itinerário.

Neste aspecto, observamos que o projeto de vida do estudante deve assumir a centralidade no currículo do 1º ano, com foco na escolha do itinerário formativo que será cursado nos dois anos seguintes. Entretanto, contraditoriamente ao espaço e à ênfase dada ao protagonismo do aluno e ao seu processo de escolha, o documento recomenda que a escola deve buscar compatibilizar as escolhas dos alunos às possibilidades de oferta da rede.

Logo, quanto maior a flexibilização do currículo proposto, maior o poder de escolha, o que poderá implicar um processo de matrícula que poderá ser complexo e também afetará a própria mobilidade desse estudante no sistema de ensino. [...] Uma orientação bem construída e sistematizada pode auxiliar a rede na definição de regras de acesso em situações em que há itinerários com maior demanda de oferta de vagas (Maranhão, 2022, p. 135).

O quinto itinerário formativo corresponde à formação técnica e profissional, que é concebida, conforme o documento, de maneira integrada às modalidades e oferta do ensino médio, compreendendo programas e cursos que promovam a formação e/ou qualificação profissional de estudantes, podendo ser organizada da seguinte forma:

- cursos técnicos de nível médio integrados à formação geral básica (em tempo parcial ou integral) e/ou concomitantes; e subsequentes, destinados aos egressos do ensino médio, previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- cursos técnicos em caráter experimental, com cargas horárias equivalentes a 800, 1.000 e 1.200 horas;
- cursos de qualificação profissional: cursos de formação inicial e continuada (FIC);
- programas de aprendizagem profissional;
- reconhecimento e certificação de saberes, além de certificação por etapas com terminalidade.

O DCTM-EM afirma que a oferta da educação técnica e profissional poderá ocorrer na própria escola ou em entidades parceiras credenciadas junto ao Conselho Estadual de Educação. As formas de oferta articulada da educação técnica e profissional podem se dar de maneira integrada, para estudantes que já tenham concluído o ensino fundamental, implicando em matrícula única para o estudante e oferta na mesma escola, e concomitante, oferecida

a estudantes que vão ingressar ou estejam cursando o ensino médio, implicando em duas matrículas, com oferta tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas.

No que se refere à formação docente para o desenvolvimento da proposta curricular do novo ensino médio, o documento aponta a necessidade e a importância da garantia da formação continuada dos profissionais da educação para alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC. Esse alinhamento se constituirá por meio da formação permanente, ao longo da vida profissional, inclusive para efeito de promoções e progressões funcionais, considerando o período destinado a estudos, conforme previsto na LDB.

O documento reafirma a Resolução CNE/CP no. 2/2019, que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores (BNC-Formação); a Resolução nº 1/2020, das Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de professores, que estabelece a BNCC como referência para a organização dos currículos de formação docente, com base no desenvolvimento de competências e habilidades; e a Lei nº 13.415/2017, que prevê um período de dois anos para a adequação da formação docente às novas diretrizes.

Observa-se que o documento faz uma defesa enfática das novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades e com base na nova BNCC, para a concretização do novo currículo do ensino médio. Também se constatou no documento, a opção teórica baseada nas epistemologias da prática e nas “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2010) como referencial para a formação docente, conforme percebe-se em diversas passagens do texto:

É perceptível a exigência de um perfil profissional que agregue saberes docentes de vários âmbitos com vistas ao atendimento do estudante. As mudanças exigem que a sala de aula se transforme em laboratório e, por que não dizer, em um mundo que considere as diferentes culturas que não podemos ignorar (Maranhão, 2022, p. 299).

É preciso que as academias contemplem, nas matrizes curriculares dos cursos de formação, **conteúdos que instrumentalizem os(as) professores(as) a atuarem em uma realidade concreta, e que a teoria estudada nos cursos seja um constante movimento entre a universidade e a escola** (Maranhão, 2022, p. 299, grifo nosso).

Hoje, a profissão professor já não se sustenta mais na transmissão de um conhecimento acadêmico, ou na transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções, dentre as quais **a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais e com a comunidade** (Maranhão, 2021, p. 299, grifo nosso).

Essas pedagogias, a despeito de defenderem uma mudança necessária nos processos de formação docente, permitindo um diálogo maior com a prática – categoria que pre-

cisa ser melhor discutida e problematizada –, advogam, no extremo, a negação do ato de ensinar, no que reside sua especificidade, qual seja, os processos de transmissão-assimilação do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, cuja função de transmissão para as novas gerações se legou à escola, e a natureza própria do trabalho docente, no que concerne ao planejamento, organização e gestão do processo de ensino. No lugar disso, defende uma formação pragmática, esvaziada de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que não possuam relação imediata com a prática cotidiana do aluno, e enaltece a formação para cidadania, sem questionar os pressupostos da cidadania burguesa, em que o protagonismo do aluno concorre com o papel político e pedagógico destinado ao professor.

5 Considerações finais

Pelas análises sobre a reforma do ensino médio realizadas no presente estudo a partir da Lei 13.415/2017 do Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio, é possível perceber uma convergência e uma articulação do novo ensino médio com as atuais demandas para a formação do trabalhador do século XXI, no sentido do caráter flexível da formação, da fragmentação curricular, do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a solução de problemas da vida prática, no protagonismo do estudante e na ênfase na formação de indivíduos empreendedores e socialmente responsáveis, com foco na gestão do seu próprio projeto de vida.

A flexibilização do currículo e sua fragmentação em uma miríade de arranjos curriculares deslocam o processo de transmissão-assimilação do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade como eixo para a organização curricular, elegendo as demandas da vida cotidiana, o projeto de vida individual e específico de cada estudante e as condições materiais objetivas da rede de ensino, que limitam a livre escolha dos estudantes, como fundamentos para a constituição do currículo do ensino médio, reforçando o caráter individualista e pragmático dos processos educativos, tão caros à concepção neoliberal de educação (Laval, 2019).

Voltando à questão apresentada no primeiro tópico desse texto, a respeito do conceito de currículo, tomado em sua acepção abrangente, como conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, cabe um adendo proposto por Saviani (2020), no sentido de melhor explicitar esse conceito. Ora, se por currículo entendem-se todas as atividades desenvolvidas pela escola, perde-se de vista, justamente, a especificidade do conteúdo da educação escolar, que diz respeito à transmissão-assimilação do saber sistematizado sob forma de saber escolar. Nesse sentido, Saviani acrescenta o adjetivo “nucleares” a fim de acentuar

essa especificidade, definindo currículo como “[...] conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2020, p. 9).

Isso traz implicações importantes sobre a construção de propostas curriculares, uma vez que o que deve orientar a constituição do currículo escolar é a presença dessas atividades nucleares. Quando se fragmenta o currículo de uma das etapas da educação básica, moldando-o conforme as escolhas, desejos e necessidades imediatas dos estudantes, esse núcleo fundamental deixa de existir, ou, pelo menos, é muito fragilizado, sonogando-se a todos os estudantes elementos importantes do patrimônio cultural da humanidade, assim reduzindo, em vez de ampliar, as possibilidades de escolha dos estudantes, uma vez que as mesmas estarão limitadas ao que a rede pode ofertar.

Portanto, podemos afirmar que esta reforma torna o ensino médio menos democrático, uma vez que o papel da escola democrática é socializar a toda a população o acesso à cultura letrada (Saviani, 2020). Quando isso não ocorre, mesmo que haja uma expansão da oferta educacional ou mesmo a ampliação da jornada escolar, o que se verifica é um esvaziamento do caráter nuclear do currículo, do essencial, e a ampliação do espaço para o acessório, sonogando às novas gerações o direito de compartilhar da cultura humana nas suas expressões mais ricas. Perde-se de vista, assim, o caráter omnilateral da formação humana, obscurecida pelo pragmatismo, pelo imediatismo e pelos limites da consciência alienada, convertida em semiformação (Adorno, 2001).

É preciso um aprofundamento da análise panorâmica aqui esboçada, com vistas a apreender, mais especificamente, as decorrências dessa reforma no que se refere à formação dos estudantes e ao trabalho do professor, verticalizando essa problematização ao nível da implementação da proposta. Esta análise se constitui em um dos objetivos da pesquisa, em desenvolvimento pelos autores, que motivou a elaboração do presente texto.

Até aqui, o que pudemos apreender da análise da reforma do ensino médio, através da Lei 13.415 e do Documento Curricular do Território Maranhense, é que se aprofunda o caráter de semiformação, no sentido da crítica adorniana aos processos formativos que se aferram à práxis e ao existente, que reitera e reifica a subjetividade alienada, ao invés de promover a formação de sujeitos emancipados, com vistas ao devir histórico. Concordamos com Adorno de que, nas condições atuais do capitalismo tardio – neoliberalismo – tal formação é interdita, porém, ao mesmo tempo, deve ser perseguida pelos educadores, num movimento dialético de superação por incorporação da lógica capitalista que preside a formação escolar na contemporaneidade.

A formação para o trabalho e para a vida produtiva, obviamente, devem ser objetivos do ensino médio, conforme pontuamos acima, mas também este deve suscitar espaços para a crítica do existente e para a invenção de futuros possíveis, que superem a imediatividade da práxis por meio de uma teoria e de um currículo radicalmente críticos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 2001.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano 4, v. 13, n. 191, maio/ago. 2005.
- ALVES, J. E. D. O desperdício da força de trabalho e a perda do bônus demográfico no Brasil. **Instituto Humanitas Unisinos**, 7 nov. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/604430-o-desperdicio-da-forca-de-trabalho-e-a-perda-do-bonus-demografico-no-brasil>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- ANTUNES, R. O trabalho intermitente e a uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. *In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0***. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R. **O proletariado digital na era da reestruturação permanente do capital**. Entrevistadora: Patrícia Fachin. [S. l.]: Instituto Humanitas Unisinos, 21 ago. 2018.. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/582010-o-proletario-digital-na-era-da-reestruturacao-permanente-do-capital-entrevista-especial-com-ricardo-antunes%201>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [lei 9394.pdf \(mec.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1994/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em 15 mar 2022.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003

DUARTE, N. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982a. Disponível em: Marx/Engels (marxists.org). Acesso em: 27 jun. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: ensino médio. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer no. 340, de 22 de dezembro de 2021**. Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense – Ensino Médio. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/08/PARECER-336-2021-_DOCUMENTO-DO-TERRIT%C3%93RIO_ENSINO-M%C3%89DIO_PUBLICA%C3%87%C3%83O-1-1-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, [s. l.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: [RBE_63.indb \(scielo.br\)](#). Acesso em: 27 jun. 2024.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em 15 mar. 2022.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, P. R. C; PORTELA, E. L. Apontamentos sobre a implementação da BNCC do ensino médio na rede pública de ensino maranhense. *In: JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, 1., 2023, São Luís, MA. **Anais** [...]. São Luís, MA: GEPPE, 2023. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/ijesppe/trabalho/279810>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; ORSO, J. P. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular***. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, R. R. D. da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan./mar. 2016.

Recebido em janeiro/2023 | Aprovado em março/2024

MINIBIOGRAFIA

Ana Paula Ribeiro de Sousa

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto I do departamento de História da Universidade Estadual do Maranhão, professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UEMA e do Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (PROFHISTORIA) da UFMA.
E-mail: anapaularis@hotmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto III da Universidade Federal do Maranhão, professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UEMA e do Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (PROFHISTORIA) da UFMA.
E-mail: leonardo.coimbra@ufma.br