



BNCC, Reforma do Ensino Médio e questões de gênero: disputas para o controle do conhecimento

National Curricular Common Core (BNCC), High School Reform and gender issues: disputes around knowledge control

Base Nacional Común Curricular (BNCC), la Reforma de la Educación Secundaria y cuestiones de género: disputas por el control del conocimiento

Carolina Giovannetti¹



<https://orcid.org/0000-0003-1640-4803>

Shirlei Sales²



<https://orcid.org/0000-0003-4446-9508>

Resumo: Neste artigo, analisamos as reformas educacionais implementadas no Brasil na última década, nomeadamente a Reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Utilizamos como fonte para a análise documental qualitativa aqui efetuada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o site do Novo Ensino Médio. Também analisamos excertos dos sites das organizações Escola sem Partido e Todos pela Educação, além de matérias jornalísticas sobre o assunto. Com base nessas análises, argumentamos que as reformas educacionais e a estipulação de currículos únicos são estratégias políticas de imposição de determinados saberes e conhecimentos, sob a justificativa de melhoria do ensino, para aumentar a eficiência do Ensino Médio e com isso, supostamente, promover a qualidade de educação. Saberes relativos a gênero são negligenciados nestes currículos, buscando banir conhecimentos considerados ideológicos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Reforma do Ensino Médio. Gênero.

Abstract: This research paper analyzes educational reforms implemented in Brazil in the last decade, namely the High School Reform and implementation of the National Curricular Common Core. Qualitative document analysis focused on the National Curricular Common Core document and the website “Novo Ensino Médio” (“New High School”) as sources. Extracts of websites belonging to the organizations “Escola Sem Partido” (“Nonpartisan School”) and “Todos Pela Educação” (“All For Education”), as well as journalistic pieces on the subject, were also scrutinized. It is argued that educational reforms and the resolution to adopt one unified curriculum are political strategies of imposing specific knowledge and understating under the justification of improving teaching, enhancing High School efficiency, and overall increasing of quality in education. Knowledge

¹ Mestra em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: carolinagiovannetti@hotmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

regarding gender is neglected under such curriculum, which aims to cast out any knowledge considered to be ideological.

Keywords: National Common Core Curriculum. High School Reform. Gender.

Resumen: En este artículo, analizamos las reformas educacionales implementadas en Brasil en la última década, nombradas la Reforma de la Educación Secundaria y la implementación de la Base Nacional Común Curricular. Utilizamos como fuente para el análisis documental cualitativa efectuada la Base Nacional Común Curricular de la Educación Secundaria y la página web de la Nueva Educación Secundaria. Analizamos, aún, extractos de las páginas web de las organizaciones Escuela sin Partido y Todos por la Educación, además de notas periodísticas sobre el tema. En base a esos análisis, argumentamos que las reformas educacionales y la estipulación de currículos únicos son estrategias políticas de imposición de determinados saberes y conocimientos, bajo la justificación de mejoría de la enseñanza, para aumentar la eficacia de la Educación Secundaria y con eso, supuestamente, promover la calidad de la educación. Los saberes relacionados a género son descuidados en esos currículos, buscando prohibir los conocimientos considerados como ideológicos.

Palabras-clave: Base Nacional Común Curricular. Reforma de la Educación Secundaria. Género.

Introdução³

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
(Chico Buarque)*

A letra de “Roda Viva”, música de Chico Buarque, ressignifica-se atualmente. Mesmo passados mais de 50 anos de sua divulgação, ela pode ser interligada ao momento histórico e político dos últimos anos. Nos versos, o compositor aborda a passagem do tempo, refletindo sobre a democracia e ausência de liberdade de expressão no período da Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985). Percebe-se que a música é um manifesto por participação social e cidadania. A letra representa, assim, as pessoas que queriam ter suas vozes ouvidas dentro do jogo democrático.

O Brasil dos últimos anos lembra, em alguns aspectos, o Brasil da década de 1960. No cenário político e social, voltaram à cena ações como censura, perseguições políticas e medidas autoritárias. Na esfera educacional, o ensino brasileiro está no cerne dos discursos proferidos por pessoas apoiadoras do atual presidente Jair Bolsonaro e por ele próprio, que têm ações vinculadas à extrema

³ Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Texto produzido com base na pesquisa de mestrado realizada com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

direita e ao fundamentalismo religioso. Por suas características intransigentes e até mesmo equivocadas, visam controlar o que é ensinado, colocar limites para o incontrollável currículo (PARAÍSO, 2016). Assim, a escola e o currículo se constituíram em degraus para a eleição de Jair Bolsonaro e, mais ainda, no lócus de tentativas de implantação das ideias conservadoras e limitadoras acerca do conhecimento.

A eleição de Bolsonaro configurou-se, nesse contexto, como algo que passou a impulsionar essas ideias conservadoras, em um cenário em que as mudanças na educação são alardeadas como necessárias para, justamente, impor limites ao currículo e gerar uma proclamada eficiência educacional. Cria-se uma sana de imposição de uma discursividade calcada no fundamentalismo religioso e em uma visão radical de conservadorismo, muito ligada a discursos midiáticos, nos quais divulga-se o caráter salvacionista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa discursividade é produzida e multiplicada por diversos grupos, alguns deles associados a organizações empresariais que se dispõem a tratar a educação escolarizada como um dos seus alvos de atuação, tais como o Instituto Ayrton Senna e a organização Todos Pela Educação, propondo e discutindo mudanças curriculares.

Esses grupos se articulam em fundações privadas e políticas, em organizações como o Escola sem Partido (ESP), bem como em torno de políticos do Executivo e do Legislativo, como os ex-ministros da educação Janine Ribeiro e Ricardo Velez Rodríguez, o então deputado (agora senador pelo Rio de Janeiro) e filho do presidente, Flávio Bolsonaro e o próprio Jair Bolsonaro. De modo geral, defendem uma perspectiva curricular tecnocrática. Como discutiremos adiante, esses agentes atuam de forma a desqualificar o Ensino Médio brasileiro, reivindicando sua reforma, de modo a atender interesses dos setores empresariais.

Nesse cenário, o currículo torna-se um campo de disputas, vinculadas “[...] ao domínio de conhecimentos sociais selecionados de fontes diversas por critérios que privilegiam certa universalidade do conhecimento” (MACEDO, 2012, p. 733). Os processos de seleção e organização do conhecimento, as indagações das escolhas de saberes a serem legitimados em detrimento de outros a serem desvalidados e a relação entre conhecimento científico, escolar e popular são questões inscritas no território curricular. Em consonância com Tomaz Tadeu (2003), acreditamos que todo currículo é constituído por relações de poder, de modo que os consensos absolutos estão fadados ao fracasso. Neste artigo, analisamos o currículo oficial brasileiro, entendendo-o enquanto um texto produzido e homologado pelas instâncias de governo, mais notadamente o Ministério da Educação (MEC). Nos referimos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) que prescreve saberes mínimos descritos como universais a serem ensinados em todos os sistemas de ensino.

No presente contexto histórico do Brasil, o currículo tornou-se um objeto a ser controlado e organizado, com o objetivo de banir questões supostamente doutrinárias ou impróprias para as/os

estudantes. Para se combater o dito ensino doutrinário, uma das propostas de grupos conservadores e empresariais é estipular um currículo único, nacional e obrigatório, proibindo o ensino de temas polêmicos ou que fossem considerados “ideologizantes”. Visa-se, assim, controlar o currículo, propor mordanças às/aos docentes e criar um clima geral de desconfiança acerca dos trabalhos pedagógicos. Os que o fazem, desconhecem, no entanto, que o currículo é “[...] um espaço incontrolável. Incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade” (PARÁISO, 2016, p. 390). Sendo o currículo um território de disputa, há sempre os escapes, porque as resistências constituem também as relações de poder (FOUCAULT, 2007).

Como estratégia de controle dos conteúdos curriculares, propaga-se um discurso que constitui o Ensino Médio como fracassado, dispendioso, doutrinário e ultrapassado. Cria-se um discurso que divulga um tipo de verdade dentro dos mecanismos de relações de poder. Para Michel Foucault (2007), não é possível haver verdade isenta de poder, porque a verdade é constituída por meio de relações de poder. Estas relações instauram um regime de verdade, assim explicado pelo autor:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; e estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Em meio ao jogo discursivo, a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017)⁴ e a homologação da BNCC disputam um discurso de verdade, no qual se estabelece, segundo o Governo Federal e fundações e organizações privadas, o Ensino Médio como ineficiente e a Reforma e a Base como as respectivas soluções. Objetivamos analisar se os embates sobre o currículo do Ensino Médio constituem-se em estratégias políticas para a imposição de saberes e conhecimentos específicos - em detrimento de outros, como o de gênero. Como fontes para a análise documental utilizamos a BNCC do Ensino Médio, o site Novo Ensino Médio, excertos dos sites Escola sem Partido e Todos pela Educação, bem como matérias jornalísticas.

Diante dessas questões, este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado⁵, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, que investigou o tratamento dado

⁴ Lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 estabelecendo uma série de mudanças no Ensino Médio. A reforma será discutida na próxima seção e tem sido denunciada como uma inadmissível atrocidade que sonega à juventude brasileira o direito à educação escolar. Para saber mais, leia Silva e Araújo (2021); Silva (2018) e Moll (2017).

⁵ GIOVANNETTI, C. **Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário**: os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no Ensino Médio brasileiro. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado

às histórias das mulheres e às relações de gênero nos currículos oficiais do Ensino Médio. Como os currículos da Educação Básica vêm sofrendo ataques deliberados por movimentos reacionários, que se intensificaram após o golpe que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a pesquisa foi conduzida para entender esses movimentos e as interferências empresariais no currículo da Educação Básica Brasileira, a partir de um contexto de reformas educacionais.

Ao analisar estes movimentos reacionários, neste artigo, focamos em ditos proferidos por representantes governamentais pós-ruptura institucional de 2016, informações retiradas do site da organização Escola sem Partido e, também, de representantes de fundações e organizações empresariais, como Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Além disso, foi necessário buscar informações em veículos jornalísticos, visando subsidiar as análises deste artigo. As informações foram catalogadas em pastas eletrônicas e, posteriormente, analisadas qualitativamente, por meio da metodologia de análise documental. Com base nesse trabalho analítico, argumentamos que as reformas educacionais e a estipulação de currículos únicos são estratégias políticas de imposição de determinados saberes e conhecimentos, sob a justificativa de melhoria do ensino, para aumentar a eficiência do Ensino Médio e com isso, supostamente, promover a qualidade de educação.

Reformas educacionais e currículos únicos

O Ensino Médio passou recentemente por um conjunto de mudanças estruturais e curriculares, promovidas pelo Governo Federal, que estão sendo implementadas atualmente nos estados da Federação. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005 de 2014, estabeleceu diretrizes e metas para a política educacional do Brasil durante o período de 2014 a 2024 e propôs responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Definiu, como uma de suas metas, a produção de uma base nacional curricular e estipulou, por exemplo na meta 3, que se deveria “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 4).

No mesmo ano de 2014, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fomentou o processo de discussão sobre o tema da Base Nacional e, em 2015, o Ministério da Educação iniciou efetivamente a elaboração da BNCC para a Educação Básica, desencadeando um processo de consultas e discussões.

em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35586>. Acesso em: 18 out. 2022. Orientadora: Professora Doutora Shirlei Rezende Sales, coautora do texto.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, e-20385.064, 2022.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

A BNCC começou, assim, a ser construída em 2015, com a participação de profissionais da educação, pesquisadoras e pesquisadores, além de especialistas da área da educação, resultando na chamada “primeira versão” da Base Nacional. Em 16 de setembro de 2015 esta primeira versão da BNCC foi disponibilizada e colocada para consulta pública, divulgando-se que

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 15).

No ano seguinte, 2016, a chamada “segunda versão” da BNCC foi colocada à disposição para as discussões que envolveram milhares de especialistas da área, educadoras e educadores, mantendo a estrutura da primeira versão. Em que pese as críticas à construção do documento curricular nacional, até a segunda versão havia um processo de construção coletivo que foi interrompido devido às mudanças oriundas da ruptura democrática que aconteceu no Brasil em 2016. Uma dessas mudanças ocorreu entre a segunda e a terceira versões da BNCC, devido à imposição da Medida Provisória (MP), nº 746 de 2016, editada pelo então presidente Michel Temer, para alterar o Ensino Médio, através de mudanças radicais nos artigos da LDB.

Nesse contexto, a “terceira versão” da BNCC do Ensino Médio foi produzida de modo separado dos documentos da Educação Infantil e Fundamental e pode ser considerada como fruto do processo de mudança institucional brasileiro, já que uma das mais marcantes alterações ocorreu justamente devido à Reforma do Ensino Médio, desencadeada inicialmente pela MP 746 e, posteriormente, convertida na Lei 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 pelo então presidente Michel Temer. A Lei estipulou as bases do que se convencionou chamar “Reforma do Ensino Médio”, que tem um vínculo intrínseco com a BNCC.

A Reforma do Ensino Médio estabeleceu uma nova estruturação curricular estipulada por uma parte geral, composta por até 1.800 horas, que deve atender às prerrogativas da BNCC e uma parte flexível composta por cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional. No que tange aos itinerários formativos, o documento da BNCC para o Ensino Médio, informa que é necessário

Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade

de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa (BRASIL, 2018b, p. 466).

No entanto, a implementação de variados itinerários formativos, com a possibilidade de escolha das/dos estudantes é extremamente questionável, considerando-se, dentre outras variáveis, a reduzida infraestrutura das escolas brasileiras e o exíguo financiamento estatal para a educação, intensificados após a aprovação da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que impôs um limite orçamentário para os gastos em educação e saúde no Brasil. Além disso, entendemos a partir de Nora Krawczyk e Celso Ferretti (2017, p. 42), que

A concepção reducionista que permeia a reforma do ensino médio, marcada pelo enxugamento dos conteúdos obrigatórios, pela alteração curricular é [...] condescendente com as pressões oriundas de setores fundamentalistas e homofóbicos que as escolas e a sociedade vêm sofrendo, atingindo a autonomia docente por meio da censura aberta ou velada.

É importante salientar que a Reforma do Ensino Médio exige recursos financeiros para as mudanças estruturais propostas que só a União pode prover, o que não é assinalado pelas políticas públicas para o Ensino Médio em vigor. Além disso, “[...] a leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 42). A reforma também estabelece as aprendizagens essenciais que, segundo a Base, são importantes para as/os estudantes do Brasil:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a, p. 7).

A implantação da Reforma do Ensino Médio, conforme estipulado na Lei 13.415, dependia da aprovação da Base Nacional, responsável por orientar o conteúdo obrigatório previsto para a formação geral das/dos estudantes. No documento completo da BNCC (2018a, p. 465) denota-se esse caráter intrínseco entre a Reforma e a BNCC ao se propor que deverá ser assumida “[...] a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”, acenando com as prerrogativas da Lei da Reforma e com a defesa de um ensino meritocrático. No que tange às competências e habilidades que as/os jovens devem desenvolver, a BNCC considera o

[...] desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais

complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018a, p. 465-466).

Como justificativa para implantação do Novo Ensino Médio e da BNCC, defende-se a nova estrutura curricular e propõe a criação dos itinerários formativos:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018a, p. 468, grifos do autor).

A Reforma aumentou a jornada escolar, mas a obrigatoriedade foi reduzida a apenas três disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – além de introduzir estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, enfatizando o ensino em competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas **habilidades** a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de **1.800 horas** do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º) (BRASIL, 2018a, p. 470, grifos do autor).

Trata-se de um conjunto de alterações curriculares que impõe diretrizes restritivas à formação da juventude brasileira, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma flexibilização curricular com os chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal. “A palavra de ordem ‘flexibilizar’ aparece junto com a virada conservadora na política e na economia” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 42). Dentre essas alterações curriculares que vislumbramos neste conjunto de mudanças, percebemos o foco na exclusão dos estudos de gênero no PNE e na BNCC do Ensino Médio, como já assinalamos em outra oportunidade (GIOVANNETTI; SALES, 2020).

O documento da BNCC foi homologado pelo Ministério da Educação, em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta última versão, apresenta mudanças significativas em relação às versões anteriores, sendo um texto bastante reformulado, embora tenha sido apresentado como uma continuidade das versões precedentes.

A Base para o Ensino Médio, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao CNE, foi aprovada sem grandes oposições, no dia 04 de dezembro de 2018 e seguiu para homologação em 14 de dezembro de 2018. A homologação da BNCCEM foi, então, efetuada em meio às discussões que tomaram o país, em virtude da emergência de grupos reacionários e da eleição para a Presidência da República de um representante da extrema direita, Jair Bolsonaro. Esses grupos reivindicam pautas retrógradas nas esferas educacionais e associam qualidade de educação à organização de currículos únicos, como a BNCCEM.

O documento normativo em questão apresenta permanências e, também, algumas mudanças em relação ao que historicamente tem sido produzido no Brasil quanto às discussões curriculares. A Base passa a ser uma norma nacional obrigatória para a organização e a elaboração de currículos, formação de docentes e elaboração de materiais didáticos, constituindo-se como um currículo obrigatório, de abrangência nacional, imposto a todas as redes de ensino públicas e privadas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). É um documento que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais, que estudantes devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica, a serem seguidas pelos sistemas de ensino brasileiros.

Acreditamos que, no contexto político e educacional atual, a BNCC é uma forma de controlar os conhecimentos da educação básica brasileira. Em consonância com Elizabeth Macedo (2016), denunciamos, ainda, que as disputas travadas no âmbito da proposição de um currículo único nacional naturalizam a ideia de currículo como controle, contribuindo para a hegemonização dessa significação. A homologação de um currículo único atende aos interesses políticos de grupos reacionários, como veremos a seguir.

Currículos do Ensino Médio em disputa

Desde a eliminação das discussões de gênero no PNE, até a aprovação da reforma do Ensino Médio, passando a militarização de instituições escolares e a supressão dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da BNCC, observamos a crescente participação de setores conservadores, que se alinham a demandas empresariais, na definição das políticas educacionais dentro de um cenário de disputas do Ensino Médio. Como mais uma forma de depreciar a educação no Brasil, as professoras e os professores são chamadas/os de doutrinadoras/es.

Reivindica-se o combate ao ensino de uma suposta “ideologia de gênero” e à possibilidade de partidarização das aulas do Ensino Básico (PENNA, 2017; JUNQUEIRA, 2018). Ações como a

interdição ao denominado “Kit Gay”⁶ passaram a ser críveis para o grupo de direita que se instalou no poder a partir da eleição de Bolsonaro. Gênero é acionado nesse discurso como algo que contribui para a ineficácia e precariedade do ensino brasileiro. Em contraposição, entendemos gênero como uma categoria para pensar as relações sociais historicamente construídas entre homens e mulheres, argumentando que há necessidade de articular a noção de construção social com a noção de poder (SCOTT, 1995).

Baseadas nas pesquisas educacionais⁷, defendemos que aprofundar o debate sobre gênero, sexualidade e desigualdades sociais contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade. Infelizmente, no entanto, observamos que atualmente há uma inversão das discussões de gênero na educação. O conceito originalmente utilizado para explicar as relações sociais entre os sexos, torna-se, a partir da ofensiva “antigênero” (JUNQUEIRA, 2018) um sintagma a ser combatido: a chamada “ideologia de gênero”. Com a eleição de Jair Bolsonaro, conhecido por suas falas intempestivas, de perfil autoritário e com discursos de acirramento do conservadorismo, o sintagma “ideologia de gênero” passou a ser acionado como algo a ser perseguido, como algo imoral que impede a eficiência e a produtividade do Ensino Básico no Brasil. Acreditamos que “[a] negação de uma educação sexual e de gênero nas escolas e/ou de informação de diferentes teorias científicas e visões de mundo e de debate que ponha em questão o *status quo* coloca-se, sem dúvida, como alternativa regressiva à proposta de formação integral (reflexiva e crítica)” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 42).

Em torno das disputas acerca das questões de gênero, avalia-se que a campanha presidencial de 2018 só teve êxito, porque contou com o uso massivo de redes sociais para divulgar as denominadas *fake news* para diferentes grupos, selecionados de acordo suas convicções (MEDEIROS FILHO, 2018). Além disso, “[...] o uso da internet e das redes sociais digitais também contribuiu enormemente para o fortalecimento desses radicalismos, que se organizam e se expressam pelas redes” (BAGGIO, 2016, p. 258), podendo-se exemplificar tal fato com a quantidade de informações inverídicas propagadas por meio das redes sociais no período da eleição presidencial de 2018. Esses disparos de mensagens eletrônicas estavam ligados, dentre outras acusações, às supostas práticas de propagação de “ideologia

⁶ Kit Gay é como ficou conhecido o material pedagógico integrante do Projeto “Escola Sem Homofobia”, que tinha o objetivo de orientar professoras/es em atividades de combate à homofobia a serem desenvolvidas pelas/os alunas/os e era “[...] composto de diferentes instrumentos como cartilha, cartazes, folderes e vídeos” (FERNANDES, 2011, p. 326)

⁷ Algumas dessas pesquisas podem ser vistas em: Giovannetti e Sales (2020; 2021) e Dal’igna, Klein e Meyer (2016). Outras investigações podem ser conferidas nas seguintes organizações: Paraíso e Caldeira (2018) e Macedo e Ranniery (2017). Outras relevantes produções encontram-se divulgadas na plataforma eletrônica do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) (UFRGS, c2022).

de gênero” nas escolas, interligadas a um kit literário infanto-juvenil, o qual, segundo os grupos reacionários, induziria as crianças e adolescentes a “se tornarem homossexuais”.

Todo esse investimento discursivo, soma-se ao acirramento partidário, pautando as políticas públicas em educação, as leis e normativas direcionadas ao currículo escolar, além de darem visibilidade para o surgimento e estabelecimento de projetos como o “Escola sem Partido” e ideias propagadas a partir do sintagma “ideologia de gênero”. Assim, a história do golpe de 2016 deve ser contada, “[...] também, como a história do forte conservadorismo presente na sociedade brasileira, relacionado com dimensões de gênero” (ARAÚJO, 2018, p. 33).

Avaliamos, em consonância com Luiz Felipe Miguel (2018, p. 12), que o golpe “[...] ainda está em curso (pois a tomada da presidência da República foi apenas o ponto de partida para a implementação de um ambicioso programa de retrocessos), [e que este] é um processo complexo, que não possui sequer um protagonista ostensivo”. É nesse contexto que as mudanças no Ensino Médio estão inseridas, em estreita conexão com as discussões curriculares sobre diversidade e representatividade de minorias, mas tratadas como “ideologia de gênero” dentro de uma ofensiva reacionária transnacional (PARAÍSO, 2016). Nesse cenário político e pedagógico, no qual os conteúdos curriculares são disputados, as relações de gênero têm pouco ou nenhum espaço. Isso pode ser explicado pelo fato de que tais temáticas demandam reflexões críticas, visando combater discriminações e desigualdades históricas e sociais.

O currículo adquire, portanto, centralidade nas políticas educacionais, compreendendo as mudanças curriculares como ações estratégicas. Diferentes agentes sociais se movimentaram para estipular o que a escola deve ou não ensinar. Os resultados insatisfatórios do Ensino Médio e a necessidade de melhorias impulsionaram uma série de propostas que visavam mudar a situação desfavorável desta etapa da educação brasileira. O Ensino Médio tornou-se um “[...] campo de disputas em torno de diferentes projetos educacionais que se diferenciam em termos de concepções políticas e das perspectivas em relação às questões das juventudes brasileiras” (LEÃO, 2018, p. 1). A Reforma, do Ensino Médio em fase de implementação no Brasil, está inserida neste cenário de batalhas por projetos pedagógicos e políticos, revelando interesses políticos para além de atender às necessidades das juventudes brasileiras.

Nesse cenário, a organização Escola sem Partido tem defendido que é necessário um maior controle sobre os currículos da educação básica, visando proibir discussões políticas na escola. Em artigo no site da organização Escola sem Partido, o autor Luis Lopes Diniz Filho, ao analisar um livro didático do Ensino Médio, afirmou contundentemente que há “doutrinação ideológica” no Brasil e que

Essas evidências corroboram a conclusão de que a escola brasileira tem sido eficaz em produzir consensos ideológicos de esquerda entre os alunos, mas, até pelo fato

de estes não serem capazes de expressar suas ideias de maneira clara e coerente, vê-se que a escola fracassa por completo no desenvolvimento de competências básicas. (DINIZ FILHO, 2011).

Observa-se que as críticas do autor são direcionadas à eficiência do ensino e se inserem dentro dessa discursividade que, por meio de um conjunto de ditos que informam que as/os alunas/os não sabem expressar suas ideias e que a escola induz consensos de esquerda, divulga uma ineficiência da escola, de acordo com a qual, há um completo fracasso do sistema de ensino. São ditos que, articulados às demandas por mudanças curriculares, atuam para a produção de uma verdade sobre a chamada crise do Ensino Médio. A propalada ineficiência do Ensino Médio é usada, como justificativa para a sua reforma e para as mudanças curriculares e que se tem implementado nos últimos anos no Brasil. Tudo isso com o objetivo de controlar os currículos e garantir uma suposta neutralidade do ensino. Diante disso, observa-se que “[...] sob o argumento de uma escola neutra, defende-se a inculcação de valores conservadores, que justificam as desigualdades geradas na sociedade capitalista, assim como pretende-se negar e frear as lutas de diferentes movimentos sociais pela inclusão e transformação social” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 42).

A organização Escola sem Partido não é a única a denunciar a obsolescência do Ensino Médio. Há uma ampla discursividade que descreve essa etapa do ensino como ineficiente e propaga que a qualidade da educação depende das reformas curriculares. Durante o governo do presidente Michel Temer, divulgou-se a preocupação com o controle curricular da Educação Básica no Brasil, além de ditos que classificam o Ensino Médio como preocupante e ineficiente:

“O Ensino Médio brasileiro é um desastre”, afirmou Rossieli Soares, Ministro da educação no governo de Michel Temer. O ensino médio é considerado por especialistas como a etapa mais preocupante da educação básica do Brasil pelos altos índices de evasão e por ter um currículo engessado, muitas vezes distante dos jovens. “Se continuar tudo como está, há possibilidade de, em 2021 e 2023, os alunos do fundamental já terem ultrapassado os do médio”, afirma o ministro Rossieli Soares (AGUIAR, 2018).

O ex-ministro da Educação, Rossieli Soares, em contexto pós-golpe, afirmou contundentemente que o Ensino Médio seria um desastre e desqualificou essa etapa da Educação Básica, afirmando ser a etapa mais preocupante da educação brasileira. Reitera-se, dessa maneira, uma discursividade da ineficiência do Ensino Médio que, repetida insistentemente em veículos midiáticos⁸, ajuda a divulgar os ideais das pessoas e grupos que querem reformar a educação brasileira de forma

⁸ Uma análise do investimento governamental nas propagandas sobre a Reforma pode ser vista em Ortega e Hollerbach (2022).

vertical. Na versão homologada da BNCC, repete-se essa concepção de que o Ensino Médio seja deficitário:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um **gargalo na garantia do direito à educação**. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018a, p. 461, grifo nosso).

Afirma-se, na BNCC, que o Ensino Médio é um gargalo de acesso à educação no Brasil e que essa etapa tem se mostrado incapaz de garantir uma educação de qualidade. Analisando a Base, percebe-se, também, o seu caráter salvacionista em relação à referida etapa da Educação Básica, reiterando-se a demanda de que é necessário um novo ensino. Logo no primeiro parágrafo da apresentação da BNCC, o então ministro da educação à época da homologação, Mendonça Filho, afirmou que a “aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018a, p. 5). Assim, há uma discursividade que divulga a BNCC como salvadora do Ensino Médio, como equalizadora dos problemas educacionais dessa etapa, já que, ainda segundo o MEC, “[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da **qualidade da educação**” (BRASIL, 2018a, p. 8. grifo nosso).

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio apresentam-se como fundamentais para a melhoria da educação no Brasil, segundo o Governo Federal, à medida que a/o estudante supostamente tivesse a oportunidade de escolher a área de conhecimento na qual irá se aprofundar, tornando menos rígido o currículo escolar. Além disso, enfatiza-se que no Novo Ensino Médio, implantado com a Reforma do Ensino Médio, as/os estudantes serão protagonistas no desenvolvimento de seu projeto de vida, ao

[...] se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. (BRASIL, 2018a, p. 472).

Divulga-se que a BNCC é a forma de resolver as demandas educacionais das/dos jovens estudantes e das limitações da educação brasileira. Para tanto, argumenta-se, no texto normativo curricular, que as emergências contemporâneas das juventudes e da sociedade precisam ser reconhecidas. Entretanto, não se indica efetivamente como, nem em qual seria o nível de participação das juventudes e das minorias políticas que se querem representadas.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018a, p. 462).

No documento normativo em questão, afirma-se que a Base é a solução para a “recriação da escola”, imprescindível para a resolução dos problemas do ensino brasileiro. A BNCCEM organiza, assim, conteúdos curriculares obrigatórios, com a justificativa de tornar o Ensino Médio mais eficiente e de atender as demandas das juventudes, dentro de um contexto de reformas pautadas na organização curricular. “São reformas que tiveram sempre no horizonte a perspectiva de resolver a tensão entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36), conforme veremos a seguir.

A Base Nacional e a seleção de conteúdos

O processo de elaboração da Base, como já abordamos, foi marcado por intensas disputas. Pelo menos três versões, em diferentes momentos, foram oficialmente apresentadas e discutidas. Esses debates foram provenientes de divergências teóricas e metodológicas na elaboração da Base, mas também devido à emergência de grupos reacionários que passaram a interferir diretamente no MEC e nas discussões curriculares, nomeadamente integrantes do Partido Social Liberal (PSL), da organização ESP, além de fundações e grupos empresariais, como Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. A mais conhecida divergência parte da elaboração do documento referente à História. Nas discussões referentes ao conteúdo de História, aconteceram diversos “[...] embates travados entre a comunidade de historiadores, intelectuais e especialistas em ensino de História, entre os anos de 2015 e 2016, acerca da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC)” (CABRAL, 2018, p. 36). Sobre o assunto, o ex-ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, afirmou:

Deixei claro como água que o texto inteiro da base que foi divulgado não era um documento oficial do MEC, mas uma proposta elaborada a convite dele. O fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da História do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir - desde a Antiguidade - a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica. Segundo, uma história que tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas - mentalidades, economia, rebeliões, cultura.

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. Não havia, na proposta, uma história do mundo. É direito de todo jovem saber o trajeto histórico do mundo. Precisa aprender sobre a Renascença, as revoluções, muita coisa. É esta diversidade que a educação democrática e de qualidade deve garantir (RIBEIRO, 2015).

Ribeiro (2015) defendeu um currículo único, com saberes ditos universais e uma seletividade curricular, organizada por uma visão processual de História. Para ele, no entanto, um currículo de História com conhecimentos focados apenas no Brasil e na África não seria aceitável. Afirma-se, dessa forma, ser inviável existir um currículo de História que não enfatize saberes e conhecimentos convencionados, pelas relações de poder, como universais. Assim, há a defesa de que a qualidade do Ensino Médio brasileiro é interligada, intrinsecamente, pela proposição de um currículo único, defendendo uma neutralidade e universalidade do currículo. Em contraposição, salientamos que

Assim como tudo o que se refere ao conhecimento histórico, que se singulariza pela relação que estabelece no e com o tempo, seu código disciplinar não é neutro, natural, com um fim previamente estipulado, controlado sempre de forma consciente pelos membros da comunidade disciplinar, imune a mudanças, mas algo que compreende uma infinidade de sujeitos, saberes e práticas que se articulam em uma complexa teia de significações que interpela a História e o seu ensino nas escolas da educação básica (MARTINS, 2021, p. 4).

O que se considera importante ser aprendido em História está constantemente em disputa e acreditamos que não há neutralidade nas escolhas de um currículo para a disciplina. Desta forma, “[...] articula-se um consenso verticalizado através da neutralidade que a comunidade de especialistas representa. No entanto, no interior desse processo, escancara-se a luta de projetos ideológicos” (CURY; REIS; ZANARDI; 2018, p. 74). Os autores defenderam ainda que

[...] tanto a seleção feita pela comunidade de especialistas como a que Janine Ribeiro reputa adequada, se situa em um sistema de ideias, crenças e compromissos ou valores sociais. É um projeto cristalinamente ideológico, sendo o currículo um campo privilegiado para sua legitimação (CURY; REIS; ZANARDI; 2018, p. 74).

Não se atentar para o fato de que os arranjos curriculares são uma seleção interessada é apostar em uma neutralidade que não aceita a contradição e a pluralidade de ideias políticas, que se apresentam em disputa em nossa sociedade (CURY; REIS; ZANARDI; 2018). Além disso, esses debates trazem ao foco de discussão as disputas sociais e as relações de poder que se apresentaram no momento da organização da BNCC, cujas expressões se deram na realização de entrevistas e produção de textos diversos, divulgados para a população através de mídia de circulação nacional e na página eletrônica da Associação Nacional de História (Anpuh) (CABRAL, 2018).

Após a eleição de Jair Bolsonaro, as defesas de um ensino supostamente neutro e as críticas ao sistema de ensino brasileiro se intensificaram. Por exemplo, em 05 de fevereiro de 2019, com Bolsonaro já empossado como presidente da República, a imprensa noticiava as falas do então Ministro da Educação de seu governo, Ricardo Velez Rodríguez⁹:

Ricardo Velez Rodríguez elogiou o programa Escola Sem Partido e fez críticas ao que chama de “ideologização precoce de crianças na escola”. Ele afirmou que a escola não serve para fazer política e que a ideologização nas escolas é “um abuso, um atentado ao pátrio poder e uma invasão da militância em um aspecto que não lhe compete”. E ameaçou: quem praticar isso ostensivamente vai responder à legislação. Sobre a liberdade de ensino, disse que liberdade não é fazer o que se deseja. “Liberdade é agir, fazer escolhas dentro dos limites da lei e da moralidade” (JORNAL NACIONAL, 2019).

Percebe-se que as falas do ex-ministro da educação, Velez Rodriguez, se basearam em informações deturpadas da realidade educacional brasileira, de acordo com as quais se divulga que há uma grande ação coordenada pelas/os professoras/es das escolas públicas e privadas de todo o território nacional, com a finalidade de ideologizar crianças e jovens. Essa suposta ideologização levaria a um ensino doutrinário, desqualificado. Como solução, aponta-se o fim da liberdade de ensino das/dos docentes. Nesse contexto de disputas e de intervenções na Educação Básica, “[...] em 2014, por exemplo, o deputado estadual do Estado do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (católico e integrante do PSC), solicitou ao fundador do Escola Sem Partido, Miguel Nagib, que elaborasse um projeto de lei baseado nos princípios daquele movimento” (MACHADO, 2018, p. 11).

Em 2020, o presidente Jair Bolsonaro, afirmou publicamente que seria necessária uma reforma educacional, demandando buscar meios para “consertar esse sistema educacional lixo que está aí, baseado em Paulo Freire” (VARGAS, 2020) e que “os livros hoje em dia, como regra, é um montão, um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo” (*Idem.*). O presidente Bolsonaro defendeu também um “ensino que vá ser útil” (*Idem.*) e sem “essa historinha de ideologia de gênero” (*Idem.*). E continuou dizendo: “Os idiotas achando que vão definir o sexo (da criança) até os 12 anos. [...] Em 2021, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional” (*Idem.*). O presidente, portanto, criticou veemente a educação brasileira, desqualificando-a e propondo soluções pautadas no controle curricular.

Bolsonaro também criticou o ensino no Brasil ao afirmar que o resultado na prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), foi ruim, pois as/os estudantes não sabem realizar cálculos simples, como “regra de três” (VARGAS, 2020). O presidente, portanto, alardeia a suposta ineficiência

⁹ Ricardo Velez Rodriguez foi demitido pelo presidente Bolsonaro, em 08 de abril de 2019, que, em sequência, nomeou como Ministro da Educação o economista Abraham Weintraub, exonerado em 20 de junho de 2020.

da educação no Brasil e atrela sua qualidade a resultados em provas internacionais. Assim, a “[...] qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26). Os ditos do presidente Bolsonaro corroboram as ideias das fundações privadas que desejam alterar a educação, já que “[...] a proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico” (FREITAS, 2012, p. 389). Importante salientar que “há tempos os economistas, as fundações e a iniciativa privada de modo geral têm se apresentado à sociedade como os mais competentes atores para delinear um projeto educacional e, nele, um currículo” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2020, p.719-720). Concordamos com a afirmação de Nora Krawczyk e Celso Ferretti (2017, p. 37):

Sem uma avaliação séria e responsável da organização curricular atual e com justificativas baseadas na eficiência e em exemplos de países considerados avançados, propõe-se uma nova organização, composta por duas partes subsequentes: a primeira parte de formação comum a todos os alunos e uma outra, diversificada.

Desta forma, o presidente da nação, em exercício de seu cargo no Poder Executivo, profere publicamente duras críticas aos livros didáticos e à educação no Brasil, depreciando o ensino público e propondo mudanças sem a participação das comunidades escolares, do conjunto de especialistas educacionais e das/dos docentes. Ao se afirmar que nos livros didáticos têm “muita coisa escrita” e que é preciso “suavizar”, o atual presidente demonstra entender que muitas das informações contidas nos livros não são necessárias para as/os estudantes e acena em consonância com o modelo educacional que está sendo implantado no Brasil, através da homologação da Base em 2018.

Assim, a educação assume um caráter utilitarista, ao afirmar que o Brasil precisa de um “ensino que vá ser útil”, assinalando positivamente para as reformas educacionais que têm sido propostas e efetivadas nos últimos anos, reformas essas que propõem instituir currículos únicos que, dentre outras coisas, silenciam as relações de gênero.

Nesse contexto de propostas de reformas, o site da organização Todos pela Educação (2020) fornece um documento para download no qual afirma-se que:

Alunos não são bem preparados (*sic*) para atividades cotidianas da vida adulta.

- Os jovens têm dificuldade para realizar tarefas simples tais como interpretar o que leem, calcular trocos ou juros simples, escrever textos de uso cotidiano (como e-mails), e também para expressar claramente ideias e argumentos oralmente. E também não são preparados para o mundo do trabalho. Alguns efeitos práticos do crítico cenário do Ensino Médio no Brasil:
- Enquanto no Brasil apenas 11,1% dos jovens cursam a Educação Profissional, em países como Portugal e França esse percentual alcança 46,0% e 42,7%, respectivamente.
- Falta diálogo entre a escola e os empregadores: segundo estudo internacional, 40% dos empregadores dizem que a falta de habilidades é o principal fator para as vagas

não preenchidas no nível de entrada dos postos de trabalho, no mundo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7).

Demandam o aprendizado da vida cotidiana, que, segundo a organização, consiste em ler, escrever pequenos textos, calcular e fazer contas simples, o que denota uma apologia à educação pragmática, simplista e voltada para as fileiras do mercado de trabalho. É acionada uma pedagogia tecnicista, na qual se privilegia o modelo empresarial, objetivando-se atrelar a educação às demandas da sociedade capitalista. Assim, a proposta é organizar a educação para treinar pessoas aptas ao mercado de trabalho e às solicitações tecnológicas. Além dessas questões, comparam, de forma descontextualizada e rasa, o ensino no Brasil com países europeus, defendendo a necessidade de ensino técnico-profissional e da educação pautada em competências e habilidades para ocupação dos postos de trabalho. Defendem a ineficiência do Ensino Médio e pautam a solução através da organização de um currículo único.

A organização Todos pela Educação (2020) divulgou também que, no Ensino Médio, 7 em cada 10 alunas/os não tinham níveis suficientes de compreensão e leitura em conteúdos básicos, como Português e Matemática. A pesquisa, encomendada pela organização, e divulgada em dezembro de 2018, informa que 4 em cada 10 estudantes não terminaram a etapa do Ensino Médio e que essa etapa tem nota 2 em uma escala que vai de 0 a 9, respaldadas por avaliações de nivelamento. Os dados são referentes ao monitoramento da Todos pela Educação (2020), com base na Pnad Contínua, do IBGE.

Quase quatro (36,5%) em cada dez brasileiros de 19 anos não concluíram o ensino médio em 2018, idade considerada ideal para esta etapa de ensino. Entre eles, 62% não frequentam mais a escola e 55% pararam de estudar ainda no ensino fundamental. [...] Uma das metas do movimento é fazer com que o Brasil tenha, até 2022, 90% ou mais dos jovens de 19 anos com o ensino médio completo e pelo menos 95% dos brasileiros de 16 anos com o ensino fundamental. [...] Já entre os estudantes do ensino médio, 7 em cada 10 alunos que estavam concluindo esta etapa da educação não tinham níveis suficientes de compreensão e leitura em português e matemática, de acordo com a Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017. De modo geral, o estudo colocou o ensino médio com nível 2 de proficiência em uma escala de 0 a 9 – quando menor o número, pior o resultado (OLIVEIRA, 2018).

Em consonância com esses ditos sobre a ineficiência do Ensino Médio, em matéria jornalística intitulada “Brasil perde mais de R\$ 30 bi por ano por ineficiência em educação, diz ex-cotado ao MEC”, o representante do Instituto Ayrton Senna, Mozart Neves Ramos, analisou alguns dados referentes ao Ensino Médio. Ramos, que era diretor do referido instituto, chegou a ser convidado para ser ministro de Bolsonaro e afirmou que MEC ainda é 'transatlântico que não encontrou rumo' cuja 'paralisia' pode causar ainda mais retrocessos à educação do país.

O problema do Brasil não é legislação, e nem é tanto o financiamento, como alguns costumam atribuir. O Brasil praticamente triplicou o (gasto) per capita com alunos

de 2000 a 2015 na educação básica - era de R\$ 2.100 e hoje é R\$ 6.300. Mas se a gente olha principalmente para os anos finais (do ensino fundamental) e para o ensino médio, nada aconteceu. [...] te dou um número: de cada 100 crianças que começam a primeira série do ensino fundamental, somente a metade chega ao final do terceiro ano do ensino médio. A gente perde 50% das crianças ao longo do percurso, e as que chegam ao final têm índices de aprendizagem muito baixos. De cada cem que concluem o ensino médio, só sete aprenderam o que seria esperado em matemática e 28 em língua portuguesa (IDOETA, 2019).

Mozart Ramos, deixou a nítida visão do grupo de “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012), ao declarar que o Ensino Médio é dispendioso e que não faltam recursos para essa etapa do ensino, mas falta efetividade nas ações educacionais. Ramos apresentou dados para justificar seu argumento de que o Ensino Médio é ineficiente e oneroso, afirmando a necessidade de mudanças e propôs alterações que perpassam pela apologia de um ensino estabelecido em padrões tecnicistas e que seja útil ao mercado de trabalho. Para Freitas (2012, p. 383), a “[...] ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação”, esfera pública sobre a qual esse grupo de empresários propõe ações.

Os ditos acima, proferidos por representantes da organização Todos pela Educação e do Instituto Ayrton Senna, sustentam os interesses daquelas/es que querem impor determinados paradigmas para a educação brasileira. Esses discursos se configuram como formas de propagar, por meios de falas e de propostas de mudanças, a ineficiência do Ensino Médio. Perpassados por relações de poder, esses ditos, no entanto, negligenciam os amplos desafios impostos pelo recente processo de universalização da Educação Básica no Brasil, ainda em vias de se concretizar, especialmente na última etapa da Educação Básica. Cria-se, assim, verdades que são divulgadas em meios de comunicação, de informação e até mesmo nos documentos oficiais, que o Ensino Médio é ineficiente e que são necessárias reformas para resolver os problemas desta etapa da educação no Brasil.

A obrigatoriedade da educação básica no Brasil é relativamente recente. Foi com a Emenda Constitucional 59 em 2009 que ela passou a incidir sobre a faixa etária dos 14 aos 17 anos. Sendo assim, o “pouco” acesso ao Ensino Médio e a sua “baixa” qualidade se justificam também por sua recente obrigatoriedade e pela falta de recursos disponibilizados para a melhoria efetiva da qualidade de ensino desta fase da escolarização brasileira. Além disso, segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio do IBGE, referente ao ano de 2018, após dois anos de estabilidade – entre 2016 e 2017 (com 87,2%) –, a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos subiu para 88,2% (IBGE, 2019). No mesmo ano, 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível (frequência líquida), 0,8 pontos percentuais a mais que em 2017, mas com uma diferença de 15,7 pontos percentuais em relação à meta final (IBGE, 2019).

Ainda segundo o IBGE (2019), 47,4% das pessoas de 25 anos ou mais haviam completado, pelo menos, a Educação Básica obrigatória. Para o IBGE, completar a Educação Básica significa concluir o Ensino Médio ou frequentar ou ter frequentado o Ensino Superior ou a pós-graduação. Então, mais da metade da população brasileira ainda não concluiu o Ensino Médio. Uma das justificativas do grande contingente populacional sem finalizar essa etapa de ensino, seria a tardia obrigatoriedade e o déficit histórico de vagas.

Com a obrigatoriedade e maior abrangência do Ensino Médio, um dos desafios que se apresenta é a adequação das/dos estudantes à idade e série. A distorção entre a idade e a série que frequentam ainda é muito grande e associada às grandes distorções do ensino no país, tendo-se em vista a desigualdade social e de oportunidades. As razões para esse problema macroestrutural necessitam ser analisadas também fora da escola, na vida em sociedade, nas oportunidades sociais que têm sido oferecidas às/aos jovens, principalmente às/aos mais pobres, que frequentam as escolas públicas.

Essas informações, no entanto, foram usadas para desconsiderar os avanços do Ensino Médio brasileiro e, portanto, legitimar as mudanças educacionais dos últimos anos e retirar certos saberes dos currículos, dentro das disputas em torno da verdade sobre o Ensino Médio. Portanto, apesar dos inúmeros problemas que essa etapa do Ensino Básico no Brasil enfrenta é preciso ponderar que ela teve, sim, muitos avanços, e que estávamos em um caminho de qualificar cada vez mais essa etapa da Educação Básica, com o advento do PNE e do maior investimento de recursos públicos na educação. Entretanto, com a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que impôs um limite orçamentário para os gastos em educação e saúde no Brasil, há cortes de gastos públicos exponenciais, impedindo uma mudança estrutural qualitativa no Ensino Médio. Assim, a qualidade do ensino envolve uma série de fatores, que dependem de infraestrutura, investimentos e aperfeiçoamento profissional, entre outros itens.

Centralizar as mudanças no currículo e desqualificar a educação é uma forma de não enfrentar os reais problemas do Ensino Médio. Há uma série de problemas propriamente escolares que podem levar a esses resultados deficientes no Ensino Médio, especialmente, a falta de recursos, infraestrutura inadequada, ausência de professoras/es concursadas/os nos estados, plano de carreira incipiente e não valorização docente. Por ocasião do PNE, os problemas estruturais do Ensino Médio foram amplamente discutidos com a comunidade de estudiosas/os da educação e as soluções planejadas para serem cumpridas ao longo de uma década. O PNE, por sua vez, tem sido totalmente negligenciado no pós-golpe, principalmente pelas restrições financeiras impostas com a EC nº 95 e muitas metas já não têm mais condições de serem cumpridas.

Entre as principais metas vencidas estão: a universalização da Educação Infantil na pré-escola, universalização do Ensino Médio para toda a população adolescente entre 15 e 17 anos, plano de carreira profissional para todos os sistemas de ensino e efetivação da gestão democrática nas escolas. São metas com prazo expirado e que não foram alcançadas. Entre as metas a vencer está a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para todas as crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, com ano de vigência até 2024, o que nos indica a importância de se analisar os problemas do Ensino Médio de forma estrutural, bem como da necessidade de investimentos governamentais para efetivação da qualidade da Educação Básica.

Considerações finais

É notório que todo o currículo, e as disciplinas que o configuram, são objetos de contestação constantes, que se alteram a cada momento político e histórico. Notadamente, a partir do início do século XXI acirraram-se as discussões curriculares e a educação brasileira vem sendo alvo de disputas que ultrapassam questões específicas das áreas de conhecimento envolvidas. Nesse cenário que é demandado que sejam banidas as discussões de gênero dos documentos curriculares do Ensino Médio, sob o argumento equivocadamente delas serem “ideologia de gênero”, como empreendido no PNE e na BNCC do Ensino Médio.

A chegada tardia do Estado brasileiro como provedor da educação pública e as insuficientes ações para a qualificação do Ensino Médio, refletem a formação social desigual e autoritária, que gerou contradições e dilemas, se perpetuando nesta etapa do Ensino Básico (LEÃO, 2018). A escola pública, principalmente na etapa de formação das/dos jovens, fundamentalmente o Ensino Médio, precisa de mais investimentos e de uma relação permanente com outras políticas públicas sociais (na esfera da saúde, segurança pública, entre outras), problemas que ultrapassam em muito as possibilidades de ação da efetivação de um currículo único. Reafirmamos que a inclusão nos currículos de temas como gênero e sexualidade, por meio de teorias e perspectivas diversas que contestem visões universalizantes, são imprescindíveis para a formação crítica das/os estudantes. Uma educação reflexiva pode ser uma das mais potentes respostas para o baixo aproveitamento escolar no Ensino Médio. Esse trabalho curricular, acima de tudo, pode contribuir para a superação das injustas desigualdades e o enfrentamento das mais diversas violências.

É preciso considerar, ainda, os efeitos nefastos da incapacidade governamental de enfrentar a crise gerada pela pandemia de Covid-19. Com a imposição do isolamento social, as redes de ensino tiveram imensa dificuldade de garantir a adesão das/os estudantes às precárias práticas de ensino remoto. Sem o devido investimento de recursos financeiros, as escolas públicas não puderam atender suas comunidades por meio da criação de soluções tecnológicas e curriculares. Soma-se a isso o

empobrecimento da população brasileira que não foi assistida corretamente por uma política de enfrentamento dos efeitos econômicos da pandemia. Tudo isso culminou no ENEM, em 2021, com menor participação desde 2005 (KER; MARQUES, 2021). Os efeitos dessa tragédia provavelmente ainda serão sentidos por décadas.

Por fim, consideramos que a Reforma e a BNCC são incapazes de equacionar todos os problemas do Ensino Médio e, ao contrário, estão acirrando ainda mais as desigualdades educacionais e sociais no país. Enfatizamos que esses problemas advêm de outras causas, estruturais e financeiras, e não serão solucionados apenas com a imposição de um currículo único. Assim, na atual crise da educação do Brasil, na qual os investimentos para a Educação Básica diminuíram, em que as metas do PNE não estão sendo cumpridas e currículos universais estão sendo impostos verticalmente, percebemos inúmeros desafios, cumprindo lutar para transformar a situação e propor uma educação no curso dos novos tempos. Nesse sentido, mesmo com os altos investimentos no controle do currículo, por meio BNCC, que estipula o que deve ser ensinado em todas as escolas brasileiras, nos aliamos às resistências que emergem na luta pelo currículo escolar e pela construção de um mundo mais justo.

Referências

AGUIAR, P. “Ensino médio brasileiro é um desastre”, diz ministro da Educação. **R7**. Educação. [S.l.], 30 ago. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/ensino-medio-brasileiro-e-um-desastre-diz-ministro-da-educacao-30082018>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ARAÚJO, C. Incongruências e dubiedades, deslegitimação e legitimação: o golpe contra Dilma Rousseff. In: RUBIM, L.; ARGOLLO, F. (org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 33-50.

BAGGIO, K. G. Entre 2013 e 2016, das “Jornadas de Junho” ao golpe. In: MATTOS, H.; BESSONE, T.; MAMIGONIAN, B. (org.) **Historiadores pela democracia: O golpe de 2016: A força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016. p. 257-270.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

CABRAL, M. A. da S. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **REH**, [S.l.], ano 5, v. 5, n. 10, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CURY, C. A. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAL'IGNA, M. C.; KLEIN, C.; MEYER, D. E. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/daligna-klein-meyer.pdf>. Acesso em 12. mar. 2021.

DINIZ FILHO, L. L. A situação do ensino no Brasil: doutrinação ideológica e incapacidade de desenvolver competências. In: Blog Escola sem Partido. **Escola sem Partido**. [S.l.], 13 set. 2011. Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/a-situacao-do-ensino-no-brasil-doutrinação-ideologica-e-incapacidade-de-desenvolver-competencias/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERNANDES, F. B. M. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 419 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95612>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

GIOVANNETTI, C.; SALES, S. R. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 251-277, 2020. <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12182>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12182>. Acesso em: 18 out. 2022.

GIOVANNETTI, C.; SALES, S. R. Gênero e história das mulheres: disputas políticas nos currículos. **Educação em Foco**, v. 26, n. Especial, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34767>. Acesso em: 18 out. 2022.

IDOETA, P. A. BBC Brasil. Brasil perde mais de R\$ 30 bi por ano por ineficiência em educação, diz ex-cotado ao MEC. **GI. Educação**. [S.l.], 12 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/12/brasil-perde-mais-de-r-30-bi-por-ano-por-ineficiencia-em-educacao-diz-ex-cotado-ao-mec.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2019. [não paginado].

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-quee>. Acesso em: 25 de mai. 2020.

JORNAL NACIONAL. Declarações do ministro da Educação causam polêmica e provocam reações no Congresso. **GI. Educação**. [S.l.], 5 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/declaracoes-do-ministro-da-educacao-causam-polemica-e-provocam-reacoes-no-congresso.ghtml>. Acesso em 17 de junho de 2019. [não paginado]

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2022.

KER, J.; MARQUES, J. Por trás do menor Enem desde 2005, jovens que tiveram de adiar sonhos. **Terra**. Notícias. Educação. [S.l.], 21 nov. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/por-tras-do-menor-enem-desde-2005-jovens-que-tiveram-de-adiar-sonhos,3a9b48d0ab8f442079e5a16c3302f16ffz5qxpe.html>. Acesso em: 23 abr. 2022. [não paginado].

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em 4 de abr. 2022.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LEITE, L. H.; RAMALHO, B.; CARVALHO, P. Pandemia de covid-19, projeto colonial e inflexões anticoloniais na educação escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 711-728, set./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.06>. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v20.html. Acesso em: 24 out. 2022.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, M. Â.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cad. Pesqui.**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educ. rev.** 32, v. 2, abr.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2022.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. (org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis, RJ: DPet Alli, 2017.

MACHADO, M. das D. C. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Rev. Estud. Fem.**, v. 26, n. 2, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/pywfVLVSDYNnH8nzjV3MmQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MARTINS, M. L. B. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 1-28, maio/ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0208>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0208/13224>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MEDEIROS FILHO, B. O Golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Capítulo 1, p. 5-26.

MIGUEL, L. F. Apresentação. In: DIAS, L. A.; SEGURADO, R.; DIAS, L. A. (org.). **O golpe de 2016: razões, atores e São Paulo**: Intermeios; PUC-SPIPEq, 2018.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos Da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em 23 de março de 2022.

OLIVEIRA, E. Quase 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, aponta levantamento. **GI. Educação**. [S.l.], 17 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/quase-4-em-cada-10-jovens-de-19-anos-nao-concluíram-o-ensino-medio-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2019. [não paginado].

ORTEGA, A.; HOLLERBACH, J. D’Arc G. Advertising, media and education: the official and advertising speech about the reform of high school 2017, **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3462. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3462>. Acesso em: 23 apr. 2022.

PARAÍSO, M. A., CALDEIRA, M. C. S. (org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, e-20385.064, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

PENNA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RIBEIRO, R. J. Críticas à Base no Facebook. **Gazeta do Povo**. Vida e Cidadania, [S.l.], 18 out. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/criticas-a-base-no-facebook-4br0lk7gpsill4ks6fhi129/> . Acesso em: 12 fev. 2022.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Palavra Aberta, **Educ. rev.** v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130> . Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SILVA, M. R.; ARAÚJO, M. L. Educação na contramão da democracia - a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. (org.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 33-57.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação já! Ensino Médio: Reestruturação da Proposta de Escola. In: Uploads de Todos pela Educação. **Todos pela Educação**. [S.l.], 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Educacao_ja_7.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero. Porto Alegre: UFRGS, c2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/geerge/> Acesso em: 04 abr. 2022.

VARGAS, M. Bolsonaro diz que livros didáticos têm 'muita coisa escrita'. **UOL Notícias**. Política, Brasília, 3 jan. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/03/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita.htm>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Recebido em: 27 de abril de 2022.

Versão corrigida recebida em: 13 de outubro de 2022.

Aceito em: 13 de outubro de 2022.

Publicado online em: 16 de dezembro de 2022.

