

## REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: A NOVA FACE DA MODERNIZAÇÃO-CONSERVADORA NEOLIBERAL<sup>1</sup>

Jamerson Antônio de Almeida da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo analisa a implementação da reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) na rede de ensino de Pernambuco e as consequências para a escolarização no âmbito do ensino médio. Utiliza categorias do marxismo na análise de documentos oficiais, teses e dissertações sobre o ensino médio neste estado. Os dados evidenciam que tal reforma expressa uma etapa da modernização conservadora neoliberal, gestada através de mudanças moleculares dirigidas por diferentes governos, desde a década de 1990, dando nova forma institucional a um modelo de oferta baseado no paradigma das aprendizagens flexíveis.

**Palavras-chaves:** Modernização Conservadora; Neoliberalismo; Gerencialismo; Reforma do Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; Pernambuco.

### REFORMA DE ESCUELA SECUNDARIA EN PERNAMBUCO: LA NUEVA CARA DE LA MODERNIZACIÓN-CONSERVADORA NEOLIBERAL

### Resumen

El artículo analiza la implementación de la reforma de la escuela secundaria (ley 13.415 / 2017) en el sistema escolar de Pernambuco y las consecuencias para la escolarización en la escuela secundaria. Utiliza categorías del marxismo en el análisis de documentos oficiales, tesis y disertaciones sobre la escuela secundaria en este estado. Los datos muestran que dicha reforma expresa una etapa de modernización conservadora neoliberal, generada a través de cambios moleculares dirigidos por diferentes gobiernos, desde la década de 1990, dando una nueva forma institucional a un modelo de oferta basado en el paradigma de aprendizaje flexible.

**Palabras clave:** Modernización Conservadora; Neoliberalismo; Administración; Reforma De la Escuela Secundaria, Escuela Secundaria BNCC; Ley 13.415 / 2017; Pernambuco.

### REFORM OF HIGH SCHOOL IN PERNAMBUCO: THE NEW FACE OF NEOLIBERAL MODERNIZATION-CONSERVATIVE

### Abstract

The article analyzes the implementation of the reform of high school (law 13.415 / 2017) in the Pernambuco school system and the consequences for schooling in the scope of high school. It uses categories of Marxism in the analysis of official documents, theses and dissertations on high school in this state. The data show that such a reform expresses a stage of neoliberal conservative modernization, generated through molecular changes directed by different governments, since the 1990s, giving a new institutional form to a supply model based on the flexible learning paradigm.

**Keywords:** Conservative Modernization; Neoliberalism; Management; High School Reform, High School BNCC; Law 13.415 / 2017; Pernambuco.

<sup>1</sup>Artigo recebido em 02/02/2021. Primeira avaliação em 11/03/2021. Segunda avaliação em 21/03/2021. Aprovado em 26/03/2021. Publicado em 27/05/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48.626>

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil (BR). Professor Associado III do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE). Áreas de estudos: Política Educacional e Gestão da Educação. E-mail: [jamersonufpe@gmail.com](mailto:jamersonufpe@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4198-8049>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8911040109047998>.

## Introdução

A rede estadual de ensino de Pernambuco vem passando por políticas sob forte influência de reformadores empresariais da educação desde 1999. A reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017, é um novo marco de afirmação institucional da hegemonia das corporações articulada ao longo de pelo menos duas décadas. Sua implementação neste estado da federação, não pode ser bem examinada, senão como parte da totalidade neoliberal, com fortes determinações externas e internas que, para os países de capitalismo dependente como o Brasil, impõe transformações estruturais do regime de acumulação e nas formas de regulação do Estado, com o conseqüente rebaixamento nos padrões civilizatórios do país (SAAD FILHO E MORAIS, 2018).

A agenda desta segunda onda neoliberal no Brasil, que se aprofundou a partir do *impeachment* irregular da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, vem impondo profundas alterações nos marcos constitucionais que definem a educação como direito social e dever do Estado, colocando-a no rol dos serviços a serem consumidos segundo a lógica do mercado capitalista, com drásticas conseqüências para formação humana das novas gerações e para o desenvolvimento de um projeto popular e soberano nação. Mas a dinâmica de adequação da educação pública à racionalidade empresarial segundo os parâmetros neoliberais e da acumulação flexível (HARVEY, 2005) remonta as políticas de “quase-mercado” iniciadas pelos governos da década de 1990 e que, contraditoriamente, assumiram diversas faces nos governos das décadas seguintes até o presente momento<sup>3</sup>.

Embora governado por partidos políticos do campo progressistas, desde o ano de 2007<sup>4</sup>, o estado de Pernambuco vem se destacando entre os exemplos mais exitosos da modernização neoliberal na educação em nosso país e, no contexto da reforma do ensino médio, figura entre os primeiros estados da federação a iniciarem a implementação do chamado novo ensino médio. O acúmulo de diversas medidas

---

<sup>3</sup>A respeito, ver: MORAIS (2013); BENITTES (2014); SANTIAGO (2014); SILVA et.all (2019); BARBOSA (2020).

<sup>4</sup> O estado de Pernambuco foi governado pela coligação PMDB/PFL, sob a gestão do governador JARBAS VASCONCELOS de 1999 a 2006. A coligação PSB/PC do B/PT governou o estado sob a liderança do governador EDUARDO CAMPOS, de 2007 a 2015. De 2016 até o presente permanece sob a direção da coligação PSB/PC do B, agora sob a liderança do governador Paulo Câmara.

moleculares visando a ampliação da jornada escolar no ensino médio, somadas às políticas de modernização gerencial parecem ter servido como lastro das transformações mais profundas que ganham nova forma institucional com a atual reforma.

Este artigo tem por objetivo analisar o processo de implementação da reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) na rede estadual de ensino de Pernambuco e suas consequências para o processo de escolarização no âmbito do ensino médio. O texto analisa as determinações da lei em questão, os fundamentos que embasam o novo currículo de Pernambuco e as medidas voltadas à flexibilização curricular no âmbito da rede estadual de ensino. No aspecto metodológico, o artigo se apoia em análise documental e revisão bibliográfica, tanto da literatura especializada sobre assunto, quanto de teses e dissertações sobre o ensino médio em Pernambuco desenvolvidas no âmbito da pesquisa matriz<sup>5</sup> coordenada pelo grupo de pesquisa GESTÃO - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre, situado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

### **A reforma do ensino médio e suas diretrizes**

A lei nº 13.415, instituída em 16 de fevereiro de 2017, buscou transformar as bases institucionais para oferta do Ensino Médio em todo o território nacional. Este ordenamento alterou um conjunto de leis que normatizam aspectos importantes da educação nacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); a Lei 11.494/2007 (FUNDEB); o Decreto-Lei 5.452/1943; o Decreto-Lei 236/1967 (CLT); revoga a Lei 11.161/2005 (obrigatoriedade do ensino de espanhol) e institui a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016). A atual reforma do ensino médio justifica-se na necessidade de superar o "(...) descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma" (BRASIL, 2017, p. 08). O fracasso nessa etapa da educação básica seria reflexo de "(...) um currículo extenso, superficial e que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do

---

<sup>5</sup> SILVA, Jamerson A. A. **O ensino médio em Pernambuco no contexto da lei 13.415/2017: um estudo das relações hegemônicas no âmbito da contrarreforma.** Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

século XXI” (Ibidem, p. 09).

A reforma incide, basicamente, em duas direções: a implantação da jornada de tempo integral e a flexibilização curricular. Com relação a ampliação da jornada, a lei 13.415/2017 determina que as redes de ensino devem ampliar sua carga horária anual de 1.000 para 1.200 horas-aula/ano e a jornada escolar diária deve atingir 7 horas diárias em 05 anos. Em relação à organização curricular, determina a oferta de diferentes percursos formativos, tendo por base os interesses dos estudantes e a vocação local. Somente duas disciplinas passam a ser obrigatórias nos três anos do ensino médio: Língua Portuguesa e Matemática. Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso do ensino médio. A oferta de língua inglesa será obrigatória, podendo os sistemas de ensino ofertarem outras línguas, em caráter optativo para os estudantes.

A parte flexível do curso será destinada a cinco percursos formativos diferenciados, conforme a escolha dos estudantes, organizados da seguinte forma: Linguagens de suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e Sociais Aplicadas; e Formação técnico-profissional. A lei regula ainda, que caberá aos respectivos sistemas de ensino a oferta de itinerários formativos, de acordo com suas condições concretas.

A referência nacional para a formulação dos currículos das redes estaduais é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento 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 (...)". (BRASIL 2018, p.7). Considerando o regime de colaboração, aos respectivos estados da federação e o Distrito Federal cabe a tarefa de adequar seus currículos conforme as determinações da BNCC, que servirá de referência também para formação inicial e continuada de professores, matrizes de avaliação dos exames nacionais e elaboração de materiais didáticos.

### **Medidas para implementação da lei 13.415 em Pernambuco**

Em cumprimento das determinações legais acima destacadas, a entrega do novo currículo para o ensino médio ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco foi feita em 27 de novembro de 2020. De acordo com documento

*Currículo de Pernambuco: Ensino Médio (2020)*, o novo currículo foi formulado com ampla participação da comunidade escolar.

"(...) foi elaborado a partir de muitas escutas e muita colaboração, envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio. Ainda em relação a FGB foram realizados, em julho de 2020, três seminários regionais online, em função da pandemia do novo coronavírus, com 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio, além de representantes dos municípios de Bonito e Tuparetama que também ofertam esta etapa, e técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE)" (PERNAMBUCO 2020, p. 10).

Embora o documento não faça referência, a primeira medida para implementação da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Pernambuco já estava em marcha desde o ano de 2018, quando do início do projeto piloto intitulado *Projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular* (PERNAMBUCO, s/d). Estudos de Nogueira (2020) examinam a realização do projeto que antecedeu o processo de elaboração do currículo de Pernambuco e antecipa suas tendências. Segundo entrevistas realizadas pela autora, o projeto foi implantado inicialmente em 20 escolas da região metropolitana, sendo rapidamente expandido para mais de 105 escolas:

"A partir desse processo houve as adesões, ou seja, as unidades de ensino aderiram ao programa, sendo que as 20 escolas iniciais que aderiram ao programa em 2018, não tinham a vantagem financeira que hoje as escolas possuem. Sabendo disso, há um interesse maior das escolas em fazer parte do programa, uma vez que poderão contar com o apoio financeiro em suas ações. Com isso, 105 escolas que tinham o ensino regular se inscreveram no programa" (GESTOR SEDUC-PE *apud* NOGUEIRA, 2020, p. 109).

Os dados acima põem em questão a afirmação de que a implantação da reforma do ensino médio em Pernambuco vem se dando de forma democrática. Outros depoimentos de gestores escolares e professores da rede de ensino acerca do projeto piloto são marcados por muitas "ressalvas" e "insuficiências" que, ao nosso ver, são fortes indícios de um processo verticalizado.

"A lei nos foi repassada através de uma reunião, ou seja, as mudanças que iriam ocorrer. (...), mas no meu ponto de vista, essas informações

são insuficientes, se levado em consideração o tamanho das mudanças” (GESTOR ESCOLAR 1 *apud* NOGUEIRA 2020 p.91).

“Nós diretores fomos convidados para uma reunião na GRE ano passado, e nós fomos informados acerca do projeto. Não fomos consultados, nem informaram quais critérios utilizam para escolher as escolas” (GESTOR ESCOLAR 4 *apud* NOGUEIRA, 2020, p.91).

O processo que levou à aprovação do currículo de Pernambuco não é objeto específico deste escrito, mas os primeiros registros a respeito são seminais para o exame das táticas e estratégias adotadas. Isso porque, o emprego sistemático de práticas apresentadas como participativas, vai conformando um senso comum sobre a própria concepção de gestão democrática no interior da rede de ensino.

À primeira vista, o processo de elaboração do currículo do novo ensino médio em Pernambuco expressa relativa representatividade, envolvendo "todas" as escolas da rede, além da representação sindical, como afirmam os dirigentes governamentais. Mas não se pode ignorar que, sendo o autoritarismo um vício de origem da tramitação e aprovação da lei da reforma e da Base Nacional Comum Curricular, a sua implantação nos estados provavelmente está relativamente contaminada. Diversos estudos registram que a tramitação da reforma do ensino médio se deu sob forte crítica ao seu caráter autoritário, uma vez que foi aprovada através de medida provisória e com baixíssima interlocução com os profissionais da educação e suas entidades científicas e sindicais, mas priorizando os organismos empresariais (COSTA, 2019). Na rede estadual de Pernambuco, os estudos que investigam o projeto piloto trazem fortes indícios de que, embora tenha havido algum envolvimento da comunidade escolar e acadêmica, a implementação da reforma do ensino médio segue a tradição gerencialista já bastante consolidada. Ao que tudo indica, o gerencialismo-populista (FREITAS, 2017) que se afirmou na esfera federal tem efeito cascata nos estados, como é o caso de Pernambuco. Neste estado, além do projeto piloto, a elaboração do currículo de Pernambuco e sua aprovação no respectivo Conselho Estadual se deu mediante procedimentos da tecnocracia neoliberal, mas que buscam produzir alguma dose de legitimação entre os professores e gestores escolares.

A campanha para implementação da BNCC realizada pelo Ministério da Educação, citada no documento de Pernambuco como parte de um processo democrático, vem sendo objeto do escrutínio crítico de diversos estudiosos em nível

nacional e internacionalmente. Para Freitas (2018), por exemplo, o dia "D" da BNCC foi uma estratégia de cooptação dos professores uma vez que visa promover o envolvimento deste na *implementação* da BNCC e não na sua *concepção*. "É a ideia de que os iluminados de cima planejam e os demais obedecem e participam apenas da execução. Os professores não tiveram autoria e a padronização proposta para a BNCC mata a própria autonomia dos professores nas escolas (FREITAS, 2018, p.1).

Os estudos de Avelar e Ball (2017) também afirmam se tratar de uma base concebida segundo interesses de fora dos profissionais do magistério, fundamentada uma concepção gerencialista do processo educativo. Ensaio de Cássio (2017) sobre a participação dos professores no processo de elaboração da BNCC standardizados pelo MEC, assevera que:

"A magnitude dos números faria desta consulta um processo de participação social sem precedentes nas políticas públicas de educação. A análise de alguns dos seus resultados, contudo, mostra que a consulta cumpre um papel muito mais legitimador dos discursos oficiais sobre participação - um participacionismo - do que de produtor de efetiva participação social na construção da política curricular. Seus vícios metodológicos e a insuficiência na análise de seus resultados por parte do MEC afastam a consulta dos fins para os quais ela foi supostamente concebida" (CÁSSIO, 2017, p. 8).

Tudo isso nos revela uma tendência da modernização neoliberal que atrofia a democracia em função do sequestro pelas corporações empresariais, com o objetivo deliberado de proteger os processos de mercado da intervenção política e da responsabilidade social. Como afirma Alfredo Saad Filho, "Em uma democracia neoliberal, a participação popular tende a se limitar entre as nuances de neoliberalismo em um "mercado político esterilizado, policiado por uma grande imprensa plutocrática e normalmente alinhada com a direita radical" (SAAD FILHO, 2018, p. 245).

### **O novo currículo e as mudanças moleculares**

Conforme anunciamos no início do texto, o novo currículo de Pernambuco institucionaliza uma série de mudanças moleculares de orientação gerencialista e neoliberal, que foram ganhando organicidade ao longo dos governos de direita e de esquerda no estado, desde os finais da década de 1990 (BARBOSA, 2020; ARAÚJO, 2020).

Além destes estudos que examinam as políticas educacionais dos períodos anteriores, em relação ao contexto da reforma do ensino médio, isto pode ser confirmado quando se observa as manifestações públicas dos dirigentes governamentais de Pernambuco e no exame do próprio documento do novo currículo. É corrente a ideia de que as inovações são uma adaptação do que já existia em funcionamento na rede estadual de ensino. A respeito, o Secretário de Educação de Pernambuco, Frederico Amâncio, em entrevista à revista Nova Escola<sup>6</sup> afirmou:

"A visão da importância de desenvolver as diversas competências, indo além dos componentes curriculares, já é algo muito forte na formação do estudante em Pernambuco. Para nós foi muito fácil absorver o desenvolvimento das competências gerais, chamadas socioemocionais [na reformulação dos currículos da Educação Infantil e Fundamental]. (...) Fomos olhando os parâmetros e a Base. No Médio, também vai ser um pouco assim".

Essas informações também foram constatadas por Nogueira (2020) em entrevistas com outros dirigentes, os quais também afirmam não existir uma criação original no novo documento, mas sim a adaptação de uma matriz curricular já existente nas escolas semi-integrais e integrais.

"Sendo assim, a nova matriz curricular está alicerçada a partir da ampliação de componentes curriculares que já existem tradicionalmente e uma parte destinada para criação de novas disciplinas, desta forma o currículo passa a ser composto por "uma aula a mais de língua portuguesa, uma de matemática, [...] duas aulas de projeto de vida e empreendedorismo (componente obrigatório) e uma aula para eletiva" (GESTOR SEDUC-PE)". (NOGUEIRA 2020, p.109).

Visão mais detalhada da fina sintonia entre a política para o ensino médio existente em Pernambuco e a lei 13.415/2017 é evidenciada no documento do Currículo de Pernambuco, elaborado com base nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2012). Do ponto de vista dos fundamentos, os documentos são estruturados a partir dos mesmos conceitos e referenciais teóricos. O currículo é definido como conjunto de conhecimentos, competências e habilidades traduzidas como expectativa de aprendizagens. Competência e habilidades são definidas como capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar situações concretas

---

<sup>6</sup>SEMIS, Lais. "O trabalho que o estado fez com o Ensino Médio foi uma estratégia vitoriosa". Nova Escola, 11 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15675/novo-ensino-medio-de-pernambuco-deve-ser-apresentado-em-2019-diz-secretario-de-educacao-do-estado>.

(PERRENOUD, 2002). A educação integral em jornada ampliada é reafirmada, a partir da concepção de educação como "aprender a aprender" (DELORS, 2003) e como educação interdimensional (COSTA, 2008). Também são resgatados os conceitos de protagonismo juvenil, educação para direitos humanos e empreendedorismo. No novo documento são acrescentadas menções às competências gerais, flexibilização curricular, organização de componentes por área de conhecimento, transdisciplinaridade, ampliação da carga horária articulada às demandas das juventudes e da sociedade contemporânea (PERNAMBUCO, 2020). A respeito dos fundamentos que sustentam a concepção de educação (em) tempo integral na rede estadual de Pernambuco, ratifico uma posição que já emitimos em exame de uma política federal que faz a mesma opção teórica, embora com propósitos diferentes:

“No que se refere à concepção de educação integral no *Mais Educação*, identificamos a denominação “educação integral intercultural”, na qual constatamos uma forte influência da perspectiva pragmatista liberal, tendência marcante no movimento escolanovista, com incidência no ideário brasileiro, a partir da década de 1920. Como crítica à escola tradicional, esta perspectiva desloca a preocupação com o processo de ensino/aprendizagem do intelecto para o sentimento, tendo como principal lama “aprender a aprender”. Essa elaboração encontra-se presente também nos pressupostos defendidos pelo programa *Mais Educação*, embora ressignificando suas principais categorias de forma a se identificar com o que apontam Duarte (2001), Saviani (2011) e Freitas (2005): a perspectiva de um encontro entre um neoescolanovismo e um neotecnicismo, com o ideário neoliberal, em uma perspectiva pós-moderna. (SILVA E SILVA, 2012, p. 213-214).

Embora a rede estadual de Pernambuco seja considerada uma forte referência em termos de avaliação de larga escala e de políticas de responsabilização (*accountability*), curiosamente, na seção do novo documento destinada ao assunto não se encontra uma mínima referência ao tema. Como se a política de resultados fosse um mero detalhe técnico irrelevante para a rede de Pernambuco, a avaliação é definida numa perspectiva "crítico-reflexiva". "Quando a avaliação é tratada numa perspectiva crítico reflexiva, de forma processual e não apenas de mensuração de "quanto se aprende", considera-se o estudante em sua singularidade, oferecendo-lhe a oportunidade de construção do conhecimento de forma integral" (Ibidem, p.24).

Entretanto, como também já demonstramos em outros escritos, na rede estadual de Pernambuco, a avaliação gerencial exerce uma sobredeterminação no controle do trabalho docente que constringe a crítica e limita as condições para o

desenvolvimento de uma formação verdadeiramente integral (SILVA e SILVA, 2016). Talvez por esses motivos, seja melhor tergiversar em termos críticos-reflexivos e pragmáticos, quando o assunto é avaliação gerencial neoliberal.

### **A restrição curricular na formação geral básica**

As principais inovações da reforma curricular atual estão na distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. De acordo com a lei 13.415/2017, o currículo do ensino médio considera obrigatória a ampliação da carga horária desta etapa para 3.000 (três mil) horas até 2022. Em relação às Escolas Integrais tal mudança representa uma diminuição, já que nestas escolas a carga horária anual era de 1.200 horas e a carga horária total do curso era de 3.600 horas. Para as Escolas Regulares representa um aumento, uma vez que passam de 800 horas para 1.000 horas anuais e de 2.400 horas para 3.000 horas de carga horária total do curso.

Desta carga horária total 1.800 (mil e oitocentas horas) são destinadas a formação geral e 1.200 (mil e duzentas) horas correspondem aos itinerários formativos. No novo currículo a distribuição desta carga horária vai se dar ao longo de 03 (três) anos, com 1.000 horas a cada ano. No 1o. ano serão destinados 800 h para Formação Geral e 200h para os Itinerários Formativos; no 2o. ano, 600 horas Formação Geral e 400h para os Itinerários formativos e; no 3o. ano, 400h para Formação Geral e 600h para os Itinerários Formativos. A tabela abaixo ilustra a relação entre FGB e IF ao longo dos três anos do ensino médio:

**Tabela 1 - Distribuição da carga-horária da Formação Geral e Itinerários Formativos**

	<b>FGB</b>	<b>IF</b>	
<b>1o. ano</b>	800h	200h	Total 1.000h
<b>2o. ano</b>	600h	400h	Total 1.000h
<b>3o. ano</b>	400h	600h	Total 1.000h

FONTE: adaptado da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Como se vê, existe uma relação de afunilamento que parte de uma carga horária maior de formação geral no primeiro e segundo anos para a formação diversificada e de aprofundamento, com ampliação de carga horária a partir do

segundo e no terceiro anos. Conforme o documento oficial, essa organização contribui para "(...) o fortalecimento da integração entre os saberes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e dá condições para os sujeitos do Ensino Médio compreenderem as mudanças na arquitetura e as responsabilidades inerentes às escolhas que serão feitas, envolvendo a flexibilidade do currículo" (PERNAMBUCO 2020, p.58).

O modelo adotado para a formação geral é anual, por entenderem que este formato "(...) possibilita uma melhor organização dos professores nas escolas, bem como garante que os conhecimentos possam ser trabalhados de modo contínuo durante cada ano letivo" (Ibidem, 2020, p. 60). A distribuição da carga horária de cada componente curricular não consta no documento do currículo de Pernambuco e até a finalização deste artigo não tinha sido divulgada. Mas, a proposta de distribuição dos novos componentes curriculares apresentada no projeto piloto nos ajuda a entender em que direção estão seguindo as mudanças.

**Tabela 2 - Distribuição dos novos componentes curriculares no Projeto Piloto**

BASE LEGAL	COMPONENTE CURRICULAR	ATÉ 2018	PROPOSTA	
		1o Ano EM (no. aulas semanais)	Reformado	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	5	6	240
	Arte	1	1	40
	Educação Física	1	1	40
	Língua Estrangeira	2	2	80
	Matemática	4	5	200
	Química	2	2	80
	Física	2	2	80
	Biologia	2	2	80
	História	2	2	80
	Geografia	2	2	80
	Filosofia	1	1	40
Sociologia	1	1	40	
<b>TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>		25	27	1080

Fonte: adaptado da Secretaria de Educação de Pernambuco.

No projeto piloto o aumento na carga horária foi prioritário para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática (...) para que passem de 05 e 04 aulas semanais, respectivamente para 06 e 05 aulas semanais" (PERNAMBUCO, s/d, p.5). O aumento da carga-horária em Matemática é justificado pela necessidade de suprir possíveis deficits de séries anteriores, ou seja, "(...) tratar de noções de matemática

básica, que não tenham sido bem fundamentadas em séries anteriores (...)” (Ibidem, p. 6). No caso de Língua Portuguesa, a justificativa foi promover (...) um momento de estudo sobre a organização da composição textual, propondo atividades de produção escrita e leitura que favoreçam processos comunicativos dos interlocutores ao contexto proposto” (Ibidem).

Aqui se pode observar uma nítida hierarquização de componentes curriculares em função da atribuição de maior tempo a áreas que já possuíam uma carga horária muito superior às demais, como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática em relação a História e Geografia e mais ainda em relação à Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física. Cabe aqui uma análise dos critérios e justificativas para tal seleção e organização de conhecimentos, considerando-se a obrigatoriedade e discricionariedade das escolhas. Nesta perspectiva, tanto a lei 13.415/2017 quanto a BNCC obrigam as redes estaduais estabelecerem prioridade para determinadas para os respectivos componentes curriculares. No entanto, mesmo tendo uma relativa autonomia para ampliar a carga-horária em favor de outra área de conhecimento, os dirigentes da rede de ensino de Pernambuco optaram por reforçar as matérias já prioritárias, tendo por justificativa a recuperação possíveis deficits da educação fundamental.

No que se pode inferir, para além de cumprir as normas estabelecida pelo poder central, no exercício da sua discricionariedade, os dirigentes da rede estadual de ensino de Pernambuco, utilizaram o critério dominante para seleção de conhecimentos considerados válidos, segundo a racionalidade empresarial, as quais coincidem com as disciplinas que são avaliadas nos testes de larga escala (IDEB e IDEPE). Tal escolha seria mais ou menos óbvia já que a tradição seletiva de conhecimentos considerados *legítimos* (APPLE, 1997) nesta rede de ensino, ao longo de quase duas décadas de modernização neoliberal, tem afirmado a maximização do conhecimento instrumental, apesar da forte retórica da educação integral interdimensional.

A tradição seletiva sob a hegemonia da visão gerencial sistêmica de educação tem por referência, de acordo com Freitas (2012), a ratificação de um currículo básico, assumindo que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é básico. Mas o que não é dito é que a focalização do básico leva a uma *restrição curricular* da formação da juventude mais pobre, deixando de fora exatamente aquilo que se

poderia chamar de boa educação. Privilegia-se, portanto, " (...) um corpo de habilidades básicas de vida, suficientes para atender aos interesses das corporações, limitadas a algumas áreas de aprendizagens restritas (usualmente leitura, matemática e ciências)" (FREITAS 2012, p.389), tendo por consequência o enfraquecimento das demais.

Neste caso, também se pode notar um jogo retórico que tenta nominar como básico o mínimo que se assegura através das condições das ofertas educacionais. Inspirada nos estudos de Pereira (2000), Algebaile (2009) esclarece que a noção de "mínimos sociais" está vinculado aos mínimos de subsistência, que sempre fizeram parte da pauta de regulações econômicas e sociais de diferentes modos de produção, mas que adquiriram particular evidência no contexto das relações capitalistas" (p.94). A demarcação de mínimos de subsistência aparece nas ações que se apresentam como resposta aos problemas associados à pobreza extrema e suscita os limites mais ínfimos da sobrevivência física e do convívio social, praticamente equivalentes a desproteção.

Já a noção de básico está relacionada com o que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta. Não se resume a provisão de condições sem as quais não se vive, mas é garantia de um conjunto de condições prévias sem as quais não se produz com relativa autonomia, determinado modo de vida. "O básico, portanto, não se define por limites biológicos, mas por parâmetros mais amplos, sociais, historicamente definidos, relativo aos horizontes de possibilidades que servem de referência aos projetos de vida" (Ibidem, p.95).

Desta forma, assim como é a tendência minimalista em quase toda a legislação educacional brasileira, a atual reforma do ensino médio utiliza-se da noção de básico como referência retórica do direito à educação, enquanto a noção de mínimo prevalece no que se refere às formas de asseguramento jurídico do direito. Neste sentido, a restrição curricular decorrente da reforma em tela, equivalem a negação da função preponderante da escola de promover a aquisição do que Michael Young (2007) denomina de *conhecimento poderoso*, entendido como aquele que fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo, conhecimento sistematizado que não está disponível em casa. Ele refere-se ao conhecimento especializado que, por isso mesmo, precisa de professores. Para diferenciá-lo do conhecimento não-escolar, o autor atribui à escola a função de transmissão do

conhecimento *independente do contexto*. Trata-se, portanto, do conhecimento teórico que:

"É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (YOUNG 2007, p. 1296, grifo do autor)

Tal perspectiva analítica acerca da função da escola como instituição social especializada, se aproxima de outras abordagens como a de Saviani (2011), para o qual à escola cabe a função de apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mas que sob as reformas empresariais em voga, esta tarefa está sendo cada vez descumprida. Assim, podemos afirmar que as mudanças operadas em Pernambuco revelam uma tendência ao empobrecimento da formação geral, exatamente, em relação às áreas de conhecimento que possibilitam a tomada de consciência de si e do mundo através do acesso às teorias filosóficas e sociais que, com carga-horária muito inferior, tenderão a ser abordada de maneira aligeirada e superficial.

Outra chave de análise das justificativas das opções assumidas pelos dirigentes de Pernambuco, também se expressam por objetivos não declarados, mas que se impõem como normas de fato, em função das condições materiais estabelecidas nas redes de ensino e da tradição instalada (ALGEBAILLE, 2009). A disponibilidade de carga de trabalho dos professores é um desses aspectos imperativos. Por isso, a afirmação de que a organização anual para os componentes curriculares da formação geral "possibilita uma melhor organização dos professores nas escolas", pode ser interpretada também como uma medida de otimização da força de trabalho disponível na rede, tendo em vista a possibilidade de redução de custo. Esta tendência já tinha sido levantada por diversos analistas e parece tomar corpo na rede estadual de Pernambuco.

### **Itinerários formativos, fragmentação do conhecimento e desprofissionalização do magistério**

Os Itinerários Formativos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, "(...) são cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas

instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018 *apud* PERNAMBUCO, 2020, p. 60-61). Eles seguem as mesmas áreas de conhecimento estabelecidas para a Formação Geral, acrescidas da área *Formação Técnica e Profissional*.

De acordo com o documento oficial, os itinerários devem ser organizados em torno de um ou mais dos seus eixos estruturantes: "Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo". Diferentemente da Formação Geral Básica, que é trabalhada anualmente, "**(...) as unidades curriculares dos Itinerários Formativos terão a duração de um semestre**" (Ibidem, p. 63, grifos do autor) e serão distribuídos em tipos diferentes, quais sejam: obrigatórias, optativas, eletivas e projeto de vida.

As unidades Obrigatórias e Optativas são direcionadas ao aprofundamento nas trilhas escolhidas pelo estudante. As Unidades Obrigatórias são aquelas (...) que têm o papel de aprofundamento dentro da área/temática de escolha dos estudantes para o percurso do Ensino Médio" (Ibidem, 2020, p. 62). Portanto, elas são obrigatórias para todos estudantes que resolveram cursar uma determinada trilha. As unidades Optativas são também direcionadas ao aprofundamento de determinada trilha, mas suas ofertas estarão condicionadas ao catálogo de opções disponibilizado por cada escola.

As Unidades Curriculares Eletivas são constituídas por um cardápio ainda mais aberto e variado de componentes e atividades. São aquelas que (...) visam ampliar o universo de conhecimentos dos estudantes, em seus interesses mais diversos. Necessariamente não precisam estar diretamente relacionadas à área de conhecimento escolhida pelos estudantes" (Ibidem, p. 62).

A unidade curricular Projeto de Vida integra a parte dos Itinerantes Formativos, se organizando tal como os demais componentes, mas é obrigatória ao longo dos três anos do ensino médio. De acordo com o documento em tela a componente curricular busca:

"(...) despertar nos estudantes a reflexão sobre o seu projeto de vida incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e o papel que todos temos na sociedade em que vivemos. Conjuntamente com o estímulo para que o estudante possa refletir

sobre seu futuro e as decisões que precisa tomar para realização de seu projeto de vida em construção" (PERNAMBUCO, 2020, p. 63).

Para ampliar a possibilidade de escolha dos estudantes, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio oferecerá pelo menos duas trilhas de aprofundamentos. A tabela abaixo, ilustra a distribuição da carga-horária ao longo dos três anos:

**Tabela 3 - Distribuição dos Itinerários Formativos por ano no Ensino Médio**

Distribuição das 1200h dos Itinerários Formativos					
Descrição		1o Ano	2o Ano	3o Ano	CH em hora-aula*
<b>Eletivas</b>		60	160	100	320
<b>Projeto de Vida</b>		100	80	60	240
<b>Aprofundamento</b>	Obrigatórias	80	160	400	640
	Optativas	-	80	160	240
TOTAL		240	12	18	1440**

\*Um hora-aula equivale a 50 minutos.

\*\*1440 horas-aulas equivale a 1200 horas.

De acordo com o documento, as Trilhas de Aprofundamento (optativas) só terão início no segundo ano, mas essa parte do currículo será iniciada no primeiro ano "(...) com as eletivas, Projeto de Vida e duas unidades curriculares do aprofundamento consideradas básicas, que vão alicerçar a formação dos estudantes até o final do ensino médio" (PERNAMBUCO, 2020, p.77), a saber: *Investigação Científica e Tecnologia e Inovação*. De acordo com o documento oficial, essas unidades curriculares são básicas porque "(...) dialogam com todas as áreas do conhecimento, permitindo que no primeiro ano do ensino médio o estudante conheça melhor os IF oferecidos e possa fazer sua escolha sobre o IF a cursar de forma mais segura" (Ibidem, p.77). No primeiro ano, portanto, a escolha dos estudantes será considerada em relação às 60 horas eletivas (provavelmente duas unidades curriculares de 30 horas), cuja finalidade é fazer a transição e preparar a escolha da "Trilha" de aprofundamento. As demais são obrigatórias. Aqui é perceptível que a margem de escolha dos estudantes é reservada às unidades curriculares eletivas e optativas, as quais juntas somam 560 horas das 1440 horas dos itinerários formativos.

Os componentes eletivos ainda não foram divulgados pela rede de ensino, mas o que se pôde acessar no projeto piloto nos revela uma gama enorme de

possibilidades. Conforme as entrevistas realizadas por Nogueira (2020), "(...) as eletivas são muito abertas, por exemplo: nas 20 escolas já citadas, tivemos aproximadamente 60 disciplinas eletivas" (GESTOR SEDUC-PE, 2019 *apud* NOGUEIRA 2020, p. 118). Outro levantamento feito pela secretaria de educação chegou a sistematizar 47 componentes curriculares eletivos<sup>7</sup>. Cabe frisar que tais unidades curriculares tenderão a ser cursadas por estudantes em anos letivos diferentes, conforme atesta a experiência piloto.

As 640 horas das trilhas de aprofundamento e 240 horas de Projeto de Vida são obrigatórias. O *status* estabelecido para o componente curricular Projeto de Vida, é outra inovação do currículo de Pernambuco que merece exame específico. Sabe-se que no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco já funciona desde o ano de 2012 nas Escolas do Ensino Médio de Tempo Integral ou Semi-integral o componente denominado Projeto de Vida e Empreendedorismo. No âmbito das Diretrizes para o Ensino Médio (DCNEM, 2018) a reflexão e construção do projeto de vida dos estudantes é um princípio específico que deve permear toda a formação dos jovens nesta etapa de ensino. Porém, "(...) no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio e com a ampliação da carga horária de parte das escolas, o Projeto de Vida passou a compor a Matriz Curricular nessas unidades escolares incorporando também estudos sobre Empreendedorismo" (PERNAMBUCO 2020, p. 77). Isso porque, se julga "(...) fundamental que ele seja vivenciada particularmente em uma etapa de ensino tão importante para as juventudes uma vez que são marcadas por processos sociais de escolhas em diversos campos da sua existência, sejam em nível pessoal, espiritual, profissional, nas suas respectivas relações consigo mesmo e com os coletivos sociais de que fazem parte (Ibidem, p.78).

Quanto ao perfil dos professores que atenderão ao novo ensino médio, o documento de Pernambuco aponta que "(...) devem ir ao encontro do perfil de

---

<sup>7</sup> COMPONENTES ELETIVOS (2018): A História e a Cultura Pernambucana, A literatura e a produção teatral, Arte por toda parte, Arte-Educação com ênfase em teatro, Audiovisual e Direitos Humanos, Como vencer desafio, Cultura Corporal, Cultura de Paz dos Círculos Restaurativos, Cultura e Patrimônio, Cultura Pernambucana, Dança, Dança contemporânea e Cultura Popular, Direito e Cidadania, Diversidade Étnica e Cultural, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Educação Financeira, Espanhol Básico, Esportes, Francês Instrumental, Fundamentos da Matemática, Fundamentos da Robótica, Geo Game (jogos geográficos), Gestão Ambiental, Iniciação Esportiva, Jogos e, Física, Libras, Mapeamento participativo e trilha ecológica Matemática e Poliedro, Matemática e Reciclagem, Matemática Financeira, Meio ambiente, Microscopia, Média e Tecnologia, Oficina de Perfume, Oratória e Métodos de Aprendizagem, Programa de Saúde, Projeto Familiar, Raciocínio Lógico, Raízes da Cultura Brasileira, Reduzir o consumo, Reutilizar materiais e Reciclar sempre (Horta, Compostagem e educação ambiental), Robótica. (NOGUEIRA 2020, p.113-114).

professor do contexto atual em que se observam mudanças sociais, culturais, tecnológicas, econômicas, entre outras, as quais demandam profissionais com competências que extrapolam o ato de transmitir conteúdos, estejam abertos às inovações e as constantes aprendizagens (...)" (Ibidem, p.23). Mudanças essas que exigem adequações como as que se constatou no projeto piloto, em que os professores das disciplinas de menor status com carga-horária disponível e formação em áreas afins são encaminhados para ministrar os componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivos, conforme apontam os estudos de Nogueira (2020). Neste sentido, o documento do projeto piloto expressa claramente o perfil flexível exigido do professor da parte diversificada:

Seja um/a orientador/a de estudo, de caminhos e possibilidades; b) Que colabore e se encante com a aprendizagem dos estudantes; c) Que crie situações teórico-práticas para a materialização dos objetivos; d) Que utilize diferentes recursos didático-pedagógico-tecnológicos; e) Que tenha a flexibilidade como seu aliado no planejamento e replanejamento de suas aulas; f) Que valorize as potencialidades dos estudantes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 9).

Os itinerários formativos é o momento da formação em que os jovens são conduzidos a fazerem a escolha de uma área de conhecimento a ser aprofundada. Uma crítica corrente a essa ideia diz respeito à *escolha precoce* por uma área especializada de estudos, em uma fase da vida na qual o jovem ainda não tem maturidade para tanto, sendo necessário que se tenha o maior contato possível com diferentes áreas. Neste sentido, a proposta de Pernambuco expressa uma clara tendência ao estreitamento do contato dos jovens com as áreas de ciências humanas e sociais, bem como com as disciplinas que foram diluídas na área de linguagens e suas tecnologias, como são o caso de artes e educação física. Além disso, a flexibilização através de inovações metodológicas (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) indica uma forte tendência à relativização dos processos pedagógicos que garantam aquisição do conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI, 2011) ou conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), em favor do conhecimento tácito ou adquirido pela experiência, tal como fundamentam as teorias pedagógicas inspiradas no pragmatismo.

A consequência destas opções apontadas pela literatura aponta para uma formação menos qualificada na preparação dos jovens das escolas públicas para

disputarem uma vaga no ensino superior (KUENZER 2017; FRIGOTTO 2017; CUNHA 2017), restando a estes a incerteza de ingresso no mercado de trabalho precário, flexível e intermitente, trajetória para a qual a pulverização de componentes eletivos e do Projeto de Vida são referências equivalentes aos mínimos educacionais vendidos como básicos.

Em relação a redução de custos com salários de professores, a flexibilização do tempo, do espaço e dos profissionais suscitada pelos itinerários formativos é ainda mais nítida. De acordo com os estudos de Nogueira (2020) em relação ao projeto piloto, escolha de professores para ministrar as eletivas se deu observando critérios de familiaridade com o componente curricular e a respectiva área de formação. Isso nos leva a levantar a hipótese de que os itinerários formativos são uma porteira para a precarização, intensificação e desprofissionalização, legalmente institucionalizada pela lei 13.415/2017.

## **Conclusões**

A flexibilização curricular instituída pela lei 13.415/2017 encontrou um lastro orgânico e consistente na rede estadual de Pernambuco, onde mudanças moleculares realizadas ao longo de décadas, sob uma forte influência de reformadores empresariais, já se transformou em senso comum entre gestores, professores, sindicatos, empresários, partidos conservadores e progressistas.

Nesta rede de ensino, a reforma do ensino médio impulsiona os dirigentes governamentais a escreverem mais um capítulo do processo de modernização conservadora neoliberal da educação. O termo modernização conservadora é utilizado por teóricos que analisam as características da sociedade brasileira, onde a conciliação entre as oligarquias tradicionais e as elites modernas, levam sempre a transformações pelo alto que atualizam, modernizam o velho, dando nova face às velhas relações sociais de produção da vida, reproduzindo as profundas desigualdades econômicas, políticas e sociais (FERNANDES 2009; OLIVEIRA 2011; VIANNA, 2008). *Conservar-mudando* é a fórmula que estabelece uma linha de continuidade na tradição política brasileira, se expressando também nas políticas educacionais e no âmbito de todas as políticas sociais.

O novo currículo de Pernambuco (2020) é mais uma síntese da fórmula

conservar-mudando no âmbito educacional, onde velhas ideias ganham nova retórica e os contornos institucionais são atualizados, mas as relações de produção e distribuição do conhecimento historicamente acumulado permanecem desiguais e cada vez mais subsumidas aos interesses das corporações empresariais capitalistas.

As determinações históricas de tais transformações correspondem às mudanças orgânicas e estruturais no regime de acumulação do capitalismo dependente as quais suscitam a de formação de trabalhadores, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas. O objetivo principal, portanto, é a preparação das novas gerações para o trabalho simples num mercado sustentado pelo trabalho flexível, precário e intermitente (FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2017).

Nesta perspectiva, a reestruturação em curso em Pernambuco aperfeiçoa e consolida a institucionalização do ensino médio nos marcos da aprendizagem flexível, que é a expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação. A flexibilização se expressa na seleção e organização dos conteúdos do conhecimento da formação básica, restringindo e hierarquizando os componentes curriculares segundo os parâmetros dos testes e avaliação em larga escala. Flexibilização que se aprofunda ainda mais nos itinerários formativos, através de uma miscelânea de ofertas com denominações distintas (eletivas, optativas, obrigatórias, aprofundamento), mas com características comuns: curta duração, descontinuidade e fragmentação.

A flexibilização também se expressa nos aspectos metodológicos através da atualização de velhas abordagens espontaneístas, abertas, não-diretivas, etc., não-conteudistas, pomposamente renomeadas como "investigação científica, processos criativos, intervenção sociocultural e Empreendedorismo". Na contramão da promessa de uma educação integral, o que se tem é uma ampliação da jornada associada ao aligeiramento, a superficialidade e a simplificação no trato com o conhecimento. Contraditoriamente, tem-se uma ampliação da jornada escolar com uma nítida desqualificação da formação, atualizando a tradição da educação pública brasileira de ampliação para menos da escola para os pobres (ALGEBAILLE, 2009).

Neste sentido, é totalmente plausível a hipótese explicativa de que a reforma do ensino médio tem por objetivo provocar uma contenção do acesso ao ensino superior em função da crise da expansão do setor privado em função do estrangulamento do financiamento governamental. Desta forma, a desqualificação da

formação geral torna-se fator decisivo para fragilizar as condições dos filhos das classes trabalhadoras disputarem uma vaga nos cursos de maior *status* do ensino superior.

Finalmente, em relação ao corpo docente, a nova organização curricular expressa uma clara diminuição da necessidade de professores para áreas que historicamente apresentam deficits (notadamente as ciências naturais e exatas), revelando mais como políticas para atender interesses de reduzir custo do que para objetivos propriamente educativos. Ademais, o novo currículo também expressa forte tendência à refuncionalização, precarização e intensificação do trabalho dos professores, na medida em que diminui sobremaneira a importância da teoria em nome de conteúdos mais instrumentais. Nesse caso, promove-se a abertura para a desprofissionalização do magistério, já que conteúdos instrumentais podem ser comprados nos mais diversos “supermercados do conhecimento”.

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline B. **Escola Pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre RS: Artmed, 1997.

ARAÚJO, Micilane P. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das escolas de referência em ensino médio.** 2020. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. In: **International Journal of Educational Development** (2017). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Acesso em 17 de dezembro de 2020.

BARBOSA, John M. **Modernização-restauradora e transformismo na política de ensino médio (integral) em Pernambuco: a estratégia da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente.** 2020. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

BENITTES, Valéria L. A. **A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: um Protótipo de Gestão da Educação em Tempo Integral.** 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº. 746** de 23 de setembro, 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei 13.415** de 16 de fevereiro, 2017.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. In: **Nexo**. Publicado em 02/12/2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

COSTA, Antônio C. G. **Educação - Uma perspectiva para o século XXI**. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

CUNHA, Luiz. A. Ensino médio: atalho para o passado. In: **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 38, no. 139, p.373-384, abr-jun, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.

FERRETI, Celso. J; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, no. 139, p.385-404, abr-jun, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016.

\_\_\_\_\_. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. In: **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. Publicado em 07/04/2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em 07 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória no. 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, no. 139, p.355-372, abr-jun, 2017.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, no. 139, p.331-354, abr-jun, 2017.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral**. 2013. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.

NOGUEIRA, Josefa Erica A. **A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado Brasileiro (lei 13.415/2017):** desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo - SP: Boitempo, 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Projeto de ampliação de jornada escolar em escolas de ensino médio em tempo regular**, 2018.

\_\_\_\_\_. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife PE, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/** Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino Macedo Nilson Jose Machado e Cristina Dias Alessandrini; Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lécio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTIAGO, Frederico M. L. **Educação e Desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014:** Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEMIS, Lais. "O trabalho que o estado fez com o Ensino Médio foi uma estratégia vitoriosa". **Nova Escola**, 11 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15675/novo-ensino-medio-de-pernambuco-dever-ser-apresentado-em-2019-diz-secretario-de-educacao-do-estado>.

SILVA, Jamerson A. A. **O ensino médio em Pernambuco no contexto da lei 13.415/2017: um estudo das relações hegemônicas no âmbito da contrarreforma**. Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, John. M; BENITTES, V. L. Reformas no Ensino Médio pernambucano e as "modernizações-restauradoras" na rotina do trabalho docente In: SANTOS, A. L. Dos; ANDRADE, Edson F. de; MARQUES, Luciana Rosa (orgs) **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. [recurso eletrônico].) – Recife: Ed. ANPAE, 2019.

SILVA, Katharine N. P; SILVA, Jamerson A. A. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Pag. 736-756 disponível em <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 30 de novembro de 2018.

SILVA, Jamerson A. A; SILVA, Katharine, N. P. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Curitiba – PR: Editora CRV, 2012.

VIANNA, Luiz W. **A modernização sem o moderno: análises de conjuntura na era Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez, 2007.