

## LIMITAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)

FABIO JONAS SOUZA SOARES<sup>1</sup>  
DAIANE PEREIRA XAVIER<sup>2</sup>  
NAILSON SILVA MARQUES DE SOUZA<sup>3</sup>  
WALISSON DE SOUZA SOARES<sup>4</sup>  
POLIANA PRATES DE SOUZA SOARES<sup>5</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de expor e analisar três aspectos fundamentais da nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): a oferta variada de ensino por meio dos itinerários formativos, o tratamento dado às disciplinas filosofia e sociologia no novo currículo e o sutil acento no conhecimento técnico como critério de avaliação. Um quarto aspecto também foi considerado: o meio de aprovação da reforma. Procura-se evidenciar os limites e insuficiências do novo currículo e suas consequências para o ensino brasileiro. Por fim, destacamos que devido ao caráter parcial e instrumental, a nova reforma pode se caracterizar como um projeto de socialização deficiente, isto é, não mune o indivíduo com o conjunto de saberes, técnicas e sentimentos aptos para a vida social.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Educação instrumentalista. Questão social.

## LIMITATIONS OF THE REFORM OF HIGH SCHOOL (Law n. 13.415/2017)

### ABSTRACT

This research was developed with the objective of exposing and analyzing three fundamental aspects of the new reform of high school: the varied offer of education through the formative itineraries, the treatment given to the disciplines philosophy and sociology in the new curriculum and the subtle emphasis on technical knowledge as evaluation criteria. A fourth aspect was also considered: the means of approval of the reform. It seeks to highlight the limits and insufficiencies of the new curriculum and its consequences for Brazilian education. Finally, we emphasize that due to the partial and instrumental character, the new reform can be

---

<sup>1</sup> Graduando de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. Graduando de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E-mail: fabiojonas14@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. E-mail: daianexaavier7@gmail.com

<sup>3</sup> Graduando de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. E-mail: silvanilson4@gmail.com

<sup>4</sup> Graduado em filosofia pela Faculdade Paulo VI - Mogi das Cruzes. Graduando em Teologia pela PUC-SP. E-mail: walissonbradss@hotmail.com

<sup>5</sup> Mestranda em Agronomia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Graduada em Engenharia Agrônoma pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: poliana\_prates@hotmail.com

characterized as a deficient socialization project, that is, it does not equip the individual with the set of knowledge, techniques and feelings suitable for social life.

**Key-words:** School curriculum. Instrumentalist education. Social question.

## 1. INTRODUÇÃO

Por meio da Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, editada pelo presidente Michel Temer, foi realizada a reforma do Ensino Médio, alterando as até então vigentes Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Esta Medida Provisória foi depois decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo referido presidente em 16 de fevereiro de 2017 (lei: 13.415/2017).

De acordo com o governo as novas alterações são devidas principalmente ao fato de que o rendimento dos alunos está abaixo do esperado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): a partir das taxas de rendimento escolar e dos resultados nas provas unificadas observou-se que o desempenho dos estudantes está estagnado desde 2011. Este mesmo déficit escolar redundaria em perdas no campo econômico. Daí a necessidade de reformar o currículo, fomentando a formação técnica e a diversificação curricular, para adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho.

Contudo, a educação voltada para o trabalho, proposta pela reforma, abre caminho para o tecnicismo, flexibilização e precarização do ensino (SOARES, 2019; CARNEIRO, 2020), e revela uma visão mercantil da escola pública (GOMES & DUARTE, 2019; QUADROS & KRAWCZYK, 2020), “contrariando seu caráter público, inclusivo e universal” (SILVA & SCHEIBE, 2017). Além disso, a proposta de ensino em tempo integral e por meio de itinerários formativos, pode acentuar ainda mais as desigualdades educacionais (RBA, 2017; TOLEDO, 2017).

Longe de desconsiderar sua pertinência, este artigo foi desenvolvido com o objetivo de contribuir para a discussão acerca do modo pelo qual a reforma foi proposta (reforma discutida ou imposta?), procurando evidenciar os atuais desafios para sua implementação e suas possíveis limitações (as novas diretrizes são uma resposta razoável à situação das escolas brasileiras? Respondem à exigência humana de um ensino integral?).

## 2. MOTIVOS GOVERNAMENTAIS DA REFORMA

Por que, segundo o governo, a necessidade urgente (vide o modo de provação, por Medida Provisória) de reformar o ensino médio? Em um texto – *Exposição de Motivos* (EM), de 15 de setembro de 2016) - assinado pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho e dirigido ao presidente da república são expostas as razões pelas quais uma reforma da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é necessária.

São vários os motivos listados pelo ministro. Os resultados previstos pela atual LDB não foram atingidos (EM, 2); o currículo atual é extenso, superficial e fragmentado (...), não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e tampouco com as demandas do século XXI (n.4); há um elevado número de jovens fora da escola e aqueles que estudam apresentam baixo desempenho (conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 41% dos jovens de 15 a 19 matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais) (n.5.7); a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país (n.6); os indicadores revelam resultados aquém dos esperados – o IDEB revela que desde 2011 o ensino médio está estacionado em 3,7, longe da meta de 4,3 prevista para 2015 e de 5,2 prevista para 2021 (n.12).

Diante de tal panorama o ministro conclui que o atual modelo de currículo do ensino médio (com 13 disciplinas obrigatórias, *não alinhadas ao mundo do trabalho*)

é contraproducente, pois não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências.

Como alternativa ele propõe a flexibilização do ensino médio, mediante a oferta de itinerários formativos – enfatizando a liberdade de os alunos escolherem seus itinerários – e a possibilidade de optar por uma formação profissional dentro do ensino médio regular (n. 21. 23).

### 3. CONTEÚDO DA REFORMA

A MP 746 de 22 de setembro de 2016 foi em 16 de fevereiro de 2017 sancionada como Lei 13.415. Um primeiro aspecto a ser destacado é que tal lei foi aprovada sem a devida discussão pública, já que uma MP, por seu caráter de urgência e relevância, dispensa o curso jurídico comum.

Por afetarem diretamente a estrutura curricular e o ensino de maneira geral, esta investigação se atém e discute três das alterações referendadas pela supracitada Lei:

a) A implementação de itinerários formativos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (art. 4).

b) Em vez de *ensino* de sociologia e filosofia (também de arte e educação física) se fala de *estudos e práticas* (art.3, §2º).

c) Finalidade do ensino médio:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades

teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (*idem*, § 8<sup>o</sup>).

Como se nota, a principal novidade é a oferta de itinerários formativos, os quais possibilitam aos alunos escolherem entre cinco áreas de estudo: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (Lei n. 13.415, art. 4<sup>o</sup>).

De acordo com a nova reforma os jovens poderão escolher um currículo mais adaptado à sua vocação. Desta forma serão oferecidas opções curriculares e não mais imposições. No ensino médio atual são 13 disciplinas obrigatórias a serem cursadas durante os três anos de ensino; com a nova reforma apenas as matérias de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês serão exigidas (*Ibid.*, art. 3, § 3<sup>o</sup>), o restante de matérias ficará à escolha do aluno de acordo com a área de seu interesse.

As outras duas mudanças são mais sutis. a) Sociologia e filosofia, disciplinas de cunho crítico, que parecem pouco contribuir com os *resultados econômicos*, são diluídas sob a forma de *estudos e práticas* – doravante poderão ser tratadas como temas transversais. b) Há um acento sutil no domínio do conhecimento técnico-científico como critério de avaliação, apesar de se falar em *educação integral* (*Ibid.*, art. 3 § 7<sup>o</sup>).

Essas mudanças suscitam algumas perguntas: questão de tamanha importância e abrangência não merecia uma discussão pública, com ampla participação dos agentes interessados? as escolas brasileiras comportam uma oferta satisfatória, eficiente e equânime dos novos itinerários formativos? O tratamento das disciplinas sociologia e filosofia sob a forma de práticas ou temas transversais não acaba por diluí-las, prejudicando a formação de uma criticidade fundamental (exercício da dúvida, da admiração, da argumentação fundamentada...) nos educandos? Erigir

o conhecimento técnico-científico como critério primeiro de avaliação não contradiz uma formação integral concedendo demasiado ao utilitarismo da economia de mercado e sua visão parcial do ser humano?<sup>6</sup>

#### 4. LIMITES DA ATUAL REFORMA

Sem colocar em xeque a necessidade da reforma, é discutível o modo como ela foi implementada: por Medida Provisória, sem passar por uma discussão pública, negando assim a participação das classes implicadas como professores, alunos e pais.

É patente a contradição entre a proposta de uma reforma dialogada, como propagandeou o ministro Mendonça Filho, que parta do anseio dos jovens, e sua mesma aprovação por meio de uma MP (de cima para baixo), isto é, sem prévia tramitação no Congresso e uma consequente consulta aos estudantes e à sociedade em geral. Trata-se de uma decisão unilateral e apressada, sem amplo debate e, sobretudo sem a participação dos interessados (MANHAS & ACIOLI, 2016).

Ao omitir tais expedientes – o envolvimento de todos os interessados e a devida discussão pública dos pontos de vista diversos e dos variados interesses - a reforma nega o princípio de participação popular próprio do regime democrático. Ao mesmo tempo, por ser uma decisão unilateral, não leva em consideração a totalidade da realidade com todas as constantes que influem na aplicação das novas diretrizes. Tal reforma poderá vingar, produzirá os efeitos esperados?

Quanto à flexibilização dos currículos por meio dos itinerários, questiona Naercio Menezes Filho (2018), *coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper*:

Será que todas as escolas públicas terão condições de oferecer as diferentes trajetórias para seus alunos? Será que elas terão que contratar mais

---

<sup>6</sup> Estas perguntas são inspiradas nas obras *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Paulo Freire) e *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro* (Edgar Morin), caracterizadas pela abordagem integral do ser humano e do saber.

professores especialistas ou os professores existentes darão conta do recado? Há professores disponíveis nas diversas trajetórias nos pequenos municípios?

Longe de ser uma questão ociosa, segundo o Censo Escolar de 2016 a maioria dos municípios brasileiros (53%) tem uma só escola na qual se oferece o ensino médio regular ou educação profissionalizante - são 2.967 cidades dos 5570 municípios brasileiros (INEP, 2017). Isso afeta diretamente a factibilidade da implementação dos itinerários.

Só 872 municípios (15,7%) teriam possibilidade de oferecer todas as opções aos seus alunos se cada escola se especializar somente em um itinerário (TOLEDO, 2017). Deste modo ao menos 1 milhão de estudantes podem ter que se restringir a apenas um itinerário, comprometendo uma das principais mudanças, já que o texto aprovado não prevê a obrigatoriedade da oferta de todos os percursos formativos (ALTENFELDER, 2017).

Quanto aos docentes, só em 54,9% das cidades brasileiras estes se formaram na mesma disciplina que dão aula, o que comprometeria o aprofundamento nos referidos itinerários.

Decerto que o sistema de itinerários é vantajoso, pois facultaria ao aluno flexibilidade curricular e a integração da formação escolar no projeto de vida, contudo, sua factibilidade se vê comprometida a depender da limitada capacidade de oferta (estrutural e docente) em muitos municípios brasileiros. Na prática, o sistema permite e essas mesmas escolas, por carência estrutural, se verão obrigadas a optar por não mais que um itinerário. Isso poderia aumentar ainda mais as desigualdades já existentes.

Em relação às disciplinas sociologia e filosofia, embora sua obrigatoriedade seja mantida, altera-se, contudo, a maneira de ministrá-las. Enquanto para português e matemática se fala de ensino, para estas disciplinas se reserva os termos estudos e práticas (art.3, §2º). Deste modo se abre uma brecha para que tais disciplinas

possam ser tratadas como temas transversais sob a forma de projetos ou pesquisas (cf. Lei 13.415/2017, §7º do Art. 2) ou de forma diluída dentro do conteúdo de outras.

Tais disciplinas, por si mesmas já desvalorizadas – porque aparentemente pouco práticas –, tem, contudo, um papel fundamental dentro de uma formação integral. Elas ajudam a criar no educando quer uma abertura para a totalidade da realidade quer uma indispensável atitude crítica diante dela: entenda-se por isso a promoção de uma “curiosidade epistemológica e o desenvolvimento da capacidade de leitura do mundo” (FREIRE, 2014, p. 28.32-33.79) - disposições vitais a um ser humano autônomo e conseqüentemente para a manutenção de uma sociedade democrática.

Tal tratamento revela uma preocupação estritamente prática – instrumentalista/utilitarista<sup>7</sup> –, e parcial com a formação do ensino médio (RAMOS & HEINSFELD, 2017). Junte-se a isto o estabelecido no §8º do art. 3: ao fim do ensino médio o que se espera do formando é que tenha domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna em contraposição flagrante com a formação integral afirmada e requerida no §7º do mesmo artigo (BRASIL, 2017). No fundo, a reforma pretende oferecer um ensino apto a fornecer mão de obra ao mercado com o fim de alavancar a economia brasileira, conforme os motivos apresentados pelo ministro Mendonça Filho ao presidente Temer (EM, 2016).

Como afirma Freire (2014, p. 113), a desconsideração total pela formação integral do ser humano reduz a educação a puro treino. Na raiz desse erro está a redução do ser humano a uma só dimensão: a técnica, o *homo faber*. Na linguagem de Morin (2002, p. 38), seria querer *descomplexificar* o humano, que por si mesmo é complexo, multidimensional (biológico, psíquico, social, afetivo e racional).

---

<sup>7</sup> “A concepção utilitarista (...) diz respeito ao conhecimento como apenas um meio para outro fim, externo ao processo educacional” (RAMOS & HEINSFELD, 2017, p. 18292).

É inquestionável a necessária capacitação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho, marcado pelo progresso vertiginoso das tecnologias, todavia, redundaria em enorme dano descuidar da formação integral, humanística dos mesmos (que inclui os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, art. 3, §7º) (BRASIL, 2017). Seria preciso fomentar o indiscutível preparo técnico, sobretudo para o trabalho complexo, mas sem curvar-se às demandas do mercado, da produção e do pensamento tecnicista - tarefa própria do pensamento autônomo (MOTTA & FRIGOTTO, 2017).

#### **4.1 Nova reforma: socialização eficiente ou deficiente? Uma contribuição a partir de Émile Durkheim (1858-1917)**

Uma vez apresentados e discutidos alguns aspectos da nova reforma do ensino médio, convém perguntar pela natureza do ensino doravante oferecido pelo estado brasileiro. Utiliza-se aqui, como ferramenta de análise, o texto de Durkheim intitulado *A educação, sua natureza e função*<sup>8</sup>.

Há que se considerar antes de tudo que, por sua lógica interna, o sistema de ensino é reformável. Ele deve evoluir ao longo do tempo, de acordo com o avanço das civilizações, das tecnologias e das novas ciências com a finalidade de manter-se fiel a si mesmo, isto é, à altura dos conhecimentos veiculados pela sociedade situada em certo tempo e espaço.

Existe desde agora um certo número de conhecimentos que devemos todos possuir. Não se é obrigado a jogar-se no grande conflito industrial, não se é obrigado a ser artista, mas agora todo mundo é obrigado a não permanecer ignorante (DURKHEIM, p. 24, 1978).

De acordo com Durkheim (1978), “cada sociedade em um determinado momento de seu desenvolvimento histórico é forçada a possuir um sistema de educação que se

---

<sup>8</sup> Publicado na obra *Educação e Sociologia*.

impõe, como um fato social, coercitivamente aos indivíduos que a compõem”. Esse sistema tem uma função capital. Através dele as gerações adultas agem sobre aquelas ainda não preparadas para a vida social, suscitando e desenvolvendo “certo número de estados físicos, intelectuais e morais (...) reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que (...) particularmente se destinem” (DURKEIM, 1978, p. 41) aqueles que são educados.

A educação é, pois, um processo de socialização. Tem como finalidade constituir em cada um o *ser social*, isto é, habilita cada ser humano com um conjunto de saberes, valores, normas etc. (“os princípios essenciais” (DURKHEIM, 1978, p. 49)) que o tornam apto a participar de uma determinada sociedade (RODRIGUES, 2011).

Como cumpre uma “função essencialmente social” (DURKHEIM, 1978, p. 48), cabe ao Estado interessar-se por ela. A ação estatal visa direcionar os educadores a respeito das ideias e sentimentos a serem “impressos no espírito” dos educandos a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o seu meio social. A ação pedagógica deve, portanto, exercer-se em sentido social, caso contrário, afirma Durkheim,

essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras. (...) [Sem] uma suficiente comunidade de ideias e de sentimentos (...) nenhuma sociedade subsiste (DURKHEIM, 1978, p. 48).

Na perspectiva durkheimiana a educação se constitui como processo de socialização. Ela tem como finalidade habilitar o indivíduo para a vida social. Para tal, deve utilizar de meios aptos a formar uma *comunidade de ideias e sentimentos*, através da transmissão dos *princípios essenciais* que regem a vida de uma determinada sociedade. Como intimamente relacionada à coesão social ou como fundamento da organização estatal, a educação é tarefa do Estado. Compete a ele determinar os rumos da educação estabelecendo as diretrizes de ensino.

Porventura a nova reforma levada a termo pelo Estado brasileiro conseguirá transmitir aos educandos aquele conjunto de saberes e práticas necessários à vida na sociedade (global e nacional) de hoje? Representa ela um processo de socialização eficiente ou deficiente?

Tendo em vista os limites acima mencionados a nova reforma pode se constituir como um processo de socialização deficiente. Primeiro porque foi sancionada sem uma conveniente participação de todos os interessados. Isto privou a reforma de uma discussão séria que levasse em conta a totalidade da realidade do ensino brasileiro (estruturas, oferta de docentes, exigências sociais etc). Apesar de necessária, ela corre o risco de não corresponder às demandas hodiernas.

Em segundo lugar, a reforma esbarrará nos limites estruturais da escola no Brasil. Só uma parcela pequena de municípios poderá contar com uma oferta completa de itinerários formativos. A grande maioria poderá se especializar em um apenas. Aqui entra também a escassa oferta docente especializada.

A isso se soma a dissolução das ciências de natureza crítica (filosofia e sociologia) e um sutil deslocamento nos critérios de avaliação que permitem vislumbrar uma preocupação demasiado utilitarista e parcial com o ensino brasileiro.

Desses limites resulta que o novo currículo do ensino médio poderá privar os estudantes de um verdadeiro ensino integral, isto é, da conjunção salutar entre conhecimentos técnico-científicos e humano-críticos. Ao mesmo tempo poderá aumentar ainda mais as distâncias e desigualdades sociais. Estados e municípios melhor equipados ofertarão um ensino variado e de qualidade, os mais pobres e de estrutura precária perpetuarão um ensino já deficitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova reforma do ensino médio teve um processo de aprovação relâmpago. Primeiro foi decretada por Medida Provisória e logo após foi sancionada por meio da Lei 13.415/2017.

O então ministro da educação Mendonça Filho defendeu a reforma baseando-se nos baixes índices apresentados nesta etapa de ensino, pelo não cumprimento de certas metas, nas perdas econômicas que decorrem disso etc. A reforma deveria então diversificar os currículos, fomentando a escolha de itinerários formativos afins ao projeto de vida dos estudantes e estando atenta à formação técnica dos estudantes, de modo a corresponderem às demandas da economia brasileira.

Esta investigação se restringiu à exposição e análise de três aspectos da reforma (por importância e amplitude). A implementação da oferta variada de ensino através dos itinerários formativos, o tratamento dado às disciplinas filosofia e sociologia no novo currículo e o sutil acento no conhecimento técnico como critério de avaliação. Um quarto aspecto (exterior) também foi considerado: o meio de aprovação da reforma.

Como se espera ter demonstrado, a implantação dos itinerários formativos esbarrará na estrutura precária de grande parte dos municípios brasileiros. Muitas escolas terão que se limitar a um único itinerário, o que é permitido legalmente e por falta de docentes especializados.

O deslocamento das disciplinas filosofia e sociologia no conjunto dos saberes e a ênfase no conhecimento técnico como critério de avaliação (o ensino é integral [!?!], a avaliação não!?) deixa entrever uma formação instrumentalista e parcial. A educação se resume a treino, sem lugar para o pensamento crítico e a formação para a cidadania.

Acrescenta-se o fato de que a reforma não foi discutida, mas imposta, isto é, não levou em consideração os diversos pontos de vista - requisito fundamental para o necessário conhecimento da realidade e para a manutenção do jogo democrático.

Assim, pelos limites acima mencionados, por seu caráter parcial e instrumental, a nova reforma pode se caracterizar como um projeto de socialização deficiente, isto é, não mune o indivíduo com aquele conjunto de saberes, técnicas e sentimentos aptos para a vida social. Ela reduz o humano a uma de suas dimensões. O que fará aumentar as diferenças e distâncias em uma sociedade já desigual.

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Reforma do Ensino Médio exige atenção para evitar aumento das desigualdades. **O Estado de São Paulo**, 04 junho 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-exige-atencao-para-evitar-aumento-das-desigualdades,70001824484>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fev. de 2017**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 out. 2018.

CARNEIRO, Italan. Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 8121, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Melhoramentos: São Paulo, 1978.

EM - Exposição de Motivos. Legislação Informatizada - **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 16-31, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censo>

[escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censo). Acesso em: 20 out. 2018.

MANHAS, Cléo; ACIOLI, Márcia. Não é “reforma”, é mais um golpe na Educação.

**Carta Capital**, 23 de setembro de 2016. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/educacao-nao-e-201creforma201d-e-mais-um-golpe>. Acesso em: 30 out. 2018.

MENEZES FILHO, Naercio. A reforma do ensino médio. Insper: Blog do Centro de

Políticas Públicas, 23 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/blogdocpp/reforma-ensino-medio/>.

Acesso em: 30 out. 2018.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

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

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas-PoEd**, Paraná, v. 12, n. 2, 2019.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2017, p. 18284-18300.

RBA - Rede Brasil Atual: Cidadania, Política e Trabalho. **Pesquisa aponta maior desigualdade com modelo de escolas de tempo integral**. Publicado em 8 de agosto de 2017. Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/08/pesquisa-aponta-que-actual->

modelo-de-escolas-de-tempo-integral-amplia-a-desigualdade/>. Acesso em 27 de setembro de 2020.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. A reforma do Ensino Médio à luz da Teoria Crítica marcuseana. **SER Social: Nova direita, Estado e política social**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 338-360, 2019.

TOLEDO, Luiz Fernando. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **O Estado de São Paulo**, 04 de Junho de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 30 out. 2018.