

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AGUDIZAÇÃO DA LÓGICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Elizeu Costacurta Benachio
Dante Henrique Moura
Adriana Aparecida de Souza

RESUMO

O artigo objetiva discutir aspectos centrais da reforma do ensino médio e suas implicações para esta etapa da educação básica, sobretudo para a educação profissional técnica de nível médio. Metodologicamente, o texto foi desenvolvido na forma de pesquisa documental e bibliográfica a partir de documentos tais como Lei nº 13.415/2017, Lei nº 9.394/1996, Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2007), Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2018), e referenciais teóricos de autores como Ramos (2011). Pelas análises realizadas foi possível perceber que a referida reforma fragmenta o ensino médio e precariza a formação técnica de nível médio, reforçando a dualidade educacional constituída historicamente na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio, Educação Profissional, Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017

THE REFORM OF HIGHER EDUCATION (LAW No. 13.415 / 2017): SHARPENING OF THE LOGIC OF EDUCATION AS TRAINING FOR THE LABOR MARKET

ABSTRACT

The article aims to discuss central aspects of high school reform and its implications for this stage of basic education, about everything for technical professional education at middle level. Methodologically, the text was developed in the form of documentary and bibliographic research from documents such as Law No. 13,415/2017, Law No. 9,394/1996, Common National Curricular Base (BNCC/2018), National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM / 2018), Basic Document of High School professional Vocational Education (BRAZIL, 2007), School Census of Basic Education (INEP, 2018), and theoretical references of authors such as Ramos (2011). From the performed analyzes, it was possible to notice that this reform fragments the high school and precarious the technical formation of high school, reinforcing the educational duality historically constituted in the Brazilian society.

KEYWORDS: High School, Professional Education, High School Reform, Law Nº. 13.415 / 2017

APRESENTAÇÃO

A reforma do ensino médio, materializada pela Lei nº 13.415/2017, a qual altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), dá-se em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018). Assim, uma análise cuidadosa dos pressupostos conceituais e estruturais apresentados pelos documentos articuladores da reforma permite identificar um alinhamento a uma concepção de formação profissional que, a pretexto de flexibilizar o currículo em nome de ideais como autonomia, protagonismo juvenil e projeto de vida do estudante, precariza a formação subjugando-a aos interesses mercadológicos do trabalho.

Quando falamos “interesses mercadológicos” do trabalho referimo-nos a uma concepção restritiva de formação do trabalhador que visa a preparação do cidadão produtivo para atender demandas específicas do trabalho, em detrimento de uma formação ampla do indivíduo enquanto ser histórico-social que produz a sua existência através do trabalho. Entendemos, conforme afirma Ramos (2011, p. 26), que “a questão da formação do homem em sua totalidade, perante o modo de produção capitalista, é central para a compreensão das relações sociais e sua possível transformação”. Dessa forma, a superação da dualidade educacional bem como das formas degradantes e exploratórias do trabalho não poderá se dar sem uma compreensão global da estrutura social, fato que só será possível através da educação, eliminando-se o seu caráter fragmentário a partir de um projeto amplo e integrado de formação.

É importante ressaltar que não se pode negar a importância e a necessidade da preparação e qualificação para o trabalho, visto que estando os indivíduos inseridos em uma sociedade capitalista em que sobrevivem da venda da sua força de trabalho, tal preparação se faz necessária, entretanto, a sua formação não pode se restringir a isso. Esse entendimento é respaldado pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o qual apresenta os fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado, que defende “não reduzir a educação às necessidades do mercado de

trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (BRASIL, 2007, p. 55). É preciso construir um projeto de formação profissional que, gradativamente, supere as dicotomias e superficialidades, mas sem negar as necessidades concretas e atuais que fazem parte da vida da classe trabalhadora no contexto econômico-social em que vivem.

Diante dessa compreensão, a reforma do ensino médio, materializada pela Lei nº 13.415/2017 em articulação com a BNCC e DCNEM, parece caminhar no sentido contrário, dadas suas determinações e consequentes efeitos para o ensino médio e educação profissional. Pretendendo ampliar essa discussão, buscamos examinar aspectos da reforma considerados centrais para a dinâmica do ensino médio e educação profissional e destacar possíveis consequências decorrentes.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES, DETERMINAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Uma das justificativas basilares da reforma do ensino médio é a construção de um projeto educacional que atenda à diversidade juvenil. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018a) defende considerar os diversos contextos que caracterizam as diferentes realidades dos jovens brasileiros ao que denomina de “muitas juventudes”. Conforme esse documento,

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018a, p. 463).

Para atender esse ideal, uma das ações empreendidas pela Lei nº 13.415/2017, alterando a LDB, foi a reestruturação curricular do ensino médio em duas partes: uma parte comum com conhecimentos e habilidades definidos pela BNCC e outra parte flexível constituindo os chamados itinerários formativos, para escolha do aluno, conforme especificado no Quadro 1.

Quadro 1: Nova organização curricular conforme a Reforma do Ensino Médio

Parte Comum (art. 3º)	Parte Flexível (art. 4º)
I) Linguagens e suas tecnologias	I) Linguagens e suas tecnologias
II) Matemática e suas tecnologias	II) Matemática e suas tecnologias
III) Ciências da Natureza e suas tecnologias	III) Ciências da Natureza e suas tecnologias
IV) Ciências Humanas e Sociais aplicadas	IV) Ciências Humanas e Sociais aplicadas
	V) Formação Técnica e Profissional

Fonte: Lei nº 13.415/2017

A organização curricular baseada em um eixo comum e outro flexível não é uma novidade da atual reforma. A LDB (Lei nº 9.394/1996), artigo 26, já trazia em seu texto esta orientação.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Assim, são estabelecidos os conhecimentos comuns e indispensáveis a todos os currículos nas diferentes etapas da educação básica, complementados por uma parte diversificada destinada ao atendimento das peculiaridades dos diferentes espaços educacionais. Essa organização é necessária tendo em vista a grande diversidade regional, cultural e social que caracteriza o nosso país. Especificamente, a etapa do ensino médio tinha sua organização curricular constituída por 800 horas anuais para seu devido cumprimento em cada série, nas respectivas áreas. Essa organização é alterada pela reforma conforme apresentaremos na sequência. Ao analisar o contexto atual, percebemos que a criação da chamada parte flexível do currículo ou “itinerários formativos”, diferentemente da flexibilidade já prevista pela LDB, estabelece agora uma separação entre a parte comum e a flexível, de modo que o estudante, após cumprir determinada carga horária relativa à parte comum, fará a sua escolha entre os itinerários formativos para dar continuidade à sua formação.

Assim, a carga horária destinada ao cumprimento da parte comum do currículo, que antes da reforma era de 2400 horas para o conjunto das quatro áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas, passa a ficar limitada, conforme o § 5º do art. 35-A da LDB (incluído pela

Lei nº 13.415/2017), o qual determina que “a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1800 horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”.

Com isso, tem-se uma diminuição de 600 horas do conjunto das áreas da parte comum (formação geral) o que fere o conceito de educação como “direito de todos” assegurado no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como uma das finalidades da educação básica defendidas no artigo 22 da LDB em assegurar ao estudante “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Atender às necessidades da formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania não se faz diminuindo a carga horária. Esse quadro se agrava pela possibilidade da diminuição referida ser maior que 600 horas, visto que a Lei estabelece apenas um teto (máximo de 1800 horas) podendo os sistemas de ensino, a seu critério, ofertar menos que esse quantitativo.

Ainda que a referida Lei (13.415/2017) estabeleça, em seu artigo 1º, um aumento progressivo da carga horária do ensino médio para 1400 horas anuais, em função do teto estabelecido fica claro que esse pretendido aumento é pensado para se dar nos itinerários formativos, que é onde o estudante fará a sua formação em área(s) específica(s), ou seja, privilegiando uma(s) área(s) em detrimento de outra(s), caracterizando-se, assim, uma formação fragmentada.

Isto contraria a ideia de formação integral defendida nos documentos da reforma, uma vez que, a pretexto de atender ao que trata de “muitas juventudes”, fragmenta-se o acesso ao conjunto global do conhecimento cuja intencionalidade é oferecer uma formação minimalista, sobretudo para os estudantes de classes mais pobres que são os que mais dependem da educação pública. Conforme a BNCC:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p. 464).

Nessas circunstâncias, é preciso buscar o significado do que se entende por formação integral dos estudantes, defendida nesses documentos. O artigo 35-A da LDB (incluído pela Lei nº 13.415/2017), em seu § 7º, estabelece que “os currículos do ensino médio deverão considerar a

formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Por sua vez, em conformidade com a referida Lei, as DCNEM (BRASIL, 2018b), em seu artigo 6º, inciso I, enunciam que a formação integral, “é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida”.

Aprendemos, por estes referenciais, que a formação integral é entendida com base no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante e tendo como centralidade a construção do seu projeto de vida. Assim esse projeto não pode se dar de forma desconexa da realidade concreta da vida dos estudantes cujo maior objetivo, muitas vezes, dadas as necessidades dessa realidade, é conseguir um trabalho, ainda que periférico e desvalorizado. Portanto, pautar a construção do projeto de vida do estudante a partir da sua realidade e chamar isso de protagonismo, flexibilizando ao invés de se propor um projeto educacional integrado e de qualidade em que o estudante possa transformar a sua realidade em um projeto maior, é uma forma de maquiagem a aceitação e ratificação da sociedade de classes com todas as suas consequências. É contraditório também fazer referência a uma formação integral quando, em nome do protagonismo e da flexibilidade, possibilita-se que esta formação ocorra de forma fragmentada.

A BNCC, por sua vez, afirmando seu compromisso com a educação integral do aluno, defende que “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, [...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018a, p. 14), alinhando-se à concepção de formação integral baseada nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais e com as ideias de “protagonismo juvenil” e construção do “projeto de vida” do estudante defendida nos demais documentos. Cumpre observar que, embora a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996) seja um princípio do ensino médio, as desigualdades sociais dificultam a concretização desse princípio na prática. Estabelece-se, assim, uma formação desigual entre as classes privilegiadas e a classe trabalhadora mais empobrecida, resultando em uma formação simplificada para essa

última. Segundo a lógica da formação profissional proposta pela reforma, alimenta-se a ideia de um pseudoprotagonismo do estudante, uma vez que este continuará em sua condição de classe, com acesso (ainda mais) fragmentado ao conhecimento.

Nessas condições, inserindo-se no mundo do trabalho com uma formação restrita (simplificada) a uma determinada ocupação, e privado de uma formação mais ampla (integral de fato) que lhe permita compreender o trabalho, a si mesmo e a sociedade em sua complexidade, pode o trabalhador engrossar as fileiras dos trabalhos periféricos, subvalorizados, exploratórios, empregando assim seu tempo e energias para garantir condições mínimas de sobrevivência, sem maiores perspectivas de ascensão, competitividade e transformação da sua realidade.

No que se refere às condições de oferta dos itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional), as DCNEM (BRASIL, 2018b) no seu artigo 12, § 1º, defendem que estes “devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, [...]” (BRASIL, 2018b), no entanto, contraditoriamente, as mesmas diretrizes, artigo 12, § 8º, estabelecem que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018b). Diante disso, e conhecendo a realidade deficitária das escolas, sobretudo as das redes estaduais, não é difícil prever qual será o resultado dessa oferta, ou seja, as dificuldades em atender aos diferentes interesses dos estudantes, conforme a reforma, teoricamente, se propõe.

Ao condicionar a oferta dos itinerários formativos às condições estruturais e de recursos das instituições escolares, não propondo quaisquer outras garantias de apoio, dificultam-se as possibilidades de uma oferta plural (que mesmo assim representaria um retrocesso, pois fragmenta a formação) tornando o discurso da “liberdade de escolha” do estudante uma simples teoria, distante de ser concretizada.

A oferta de formação em diferentes áreas demanda algumas condições básicas para que haja um mínimo de qualidade. Salas de aula adequadas e suficientes, bibliotecas com recursos didáticos suficientes e atualizados, laboratórios equipados, recursos tecnológicos, professores formados na área específica da formação ofertada, e demais espaços e recursos que se fizerem

necessários, são alguns dos principais exemplos dessas condições. Para exemplificar, dados do Censo Escolar da Educação Básica 2018 (INEP, 2019) mostram o perfil da docência no ensino médio, por disciplinas, evidenciando que há falta de professores nas diferentes disciplinas, levando boa parte desses profissionais a atuar em disciplinas diferentes da sua formação específica, o que representa um agravante para o alcance da qualidade pretendida. Os dados são apresentados na Tabela 1 e mostram o percentual de professores que atuam em cada disciplina sem possuir a respectiva formação.

Tabela 1: Percentual de professores do ensino médio sem formação específica

Disciplina	Docentes sem formação Específica (em %)
Língua Portuguesa	20,3
Artes	52,9
Educação Física	20,6
Matemática	26,1
Física	56,7
Química	38,1
Biologia	20,2
História	28,3
Geografia	28,8
Filosofia	54,6
Sociologia	71,6
Língua Estrangeira	44,8

Fonte: INEP-2019

A Tabela 1 nos permite refletir que, somada a outras deficiências do sistema escolar, a questão da falta de professores com formação específica para atuar nas diferentes disciplinas é crucial para a qualidade da educação em qualquer nível, etapa ou modalidade. Nessas condições, como as escolas de ensino médio irão organizar a oferta dos itinerários formativos diante desses índices alarmantes de falta de professores para atender as especificidades das disciplinas? Talvez por essa razão uma das proposições por ocasião da Medida Provisória nº 746/2016 era a desobrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia do currículo do ensino médio. Isso teria uma dupla finalidade: por um lado a tentativa de resolver o problema da falta de professores desobrigando a oferta dessas disciplinas e, por outro, o combate a uma formação mais ampla dos estudantes a partir da exclusão dessas disciplinas que, juntamente com outras, são a base de uma

formação crítica e humanística. Intenções essas que evidenciam uma concepção fragmentária da formação e uma contradição diante da “formação integral” defendida no contexto da reforma pelos seus documentos norteadores.

Tais disciplinas acabaram, juntamente com Arte, Educação Física e outras, figurando como obrigatórias nos documentos legais da reforma, mas sob a denominação de “estudos e práticas” conforme artigo 35-A da LDB, § 2º - incluído pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 1996) e artigo 11, § 4º, inciso VIII das DCNEM (BRASIL, 2018b), ficando diluídas dentro das respectivas áreas e ainda podendo ser desenvolvidas através de “projetos, oficinas, laboratórios”, etc, conforme artigo 11, § 5º (BRASIL, 2018b), como forma de contextualização e interdisciplinaridade. Concordamos com o trabalho contextualizado e interdisciplinar, porém isso de forma alguma deve servir de pretexto para diminuir ou adequar o trabalho com os conteúdos essenciais de cada disciplina a que todos os estudantes têm direito.

Embora esta seja uma determinação voltada para as áreas do conhecimento da formação geral (parte comum curricular) definida pela BNCC, é importante observar que “os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente” conforme artigo 10 das DCNEM (BRASIL, 2018b), evidenciando-se, portanto, a relação direta existente entre essas duas dimensões curriculares. Uma vez que a organização das áreas do conhecimento e suas respectivas competências e habilidades, bem como a organização dos itinerários formativos deve considerar as possibilidades e critérios dos sistemas e instituições de ensino, diante da falta de professores é possível inferir que algumas áreas serão privilegiadas em detrimento de outras (segundo essas possibilidades), possivelmente orientadas aos interesses hegemônicos e do mercado de trabalho. Segundo a BNCC:

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. (BRASIL, 2018a, p. 468).

Conforme o fragmento acima, convém questionar: Em uma reforma cujos documentos norteadores defendem a “formação integral” do estudante, qual a razão para não fazer referência

direta a todos os componentes curriculares que compunham o ensino médio? Prossegue o documento,

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).

Usa-se a flexibilidade curricular como justificativa para atender especificidades locais e interesses dos estudantes, o que constitui uma maneira de ocultar as diversas deficiências presentes nas realidades dos sistemas e instituições escolares, como a falta de professores já abordada. Ao invés da proposição de uma política de formação e qualificação dos professores para todas as áreas do conhecimento, opta-se (intencionalmente) por não fazer referência direta a todos os componentes do ensino médio numa clara intenção de, em nome da alegada flexibilidade, restringir a sua oferta; ao invés da proposição de uma política robusta de investimentos para o melhoramento da infraestrutura das redes e instituições escolares, pretende-se resolver o problema no plano curricular, adotando-se a flexibilidade como princípio da organização curricular e submetendo-se tal organização às possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino conforme referenciado anteriormente. E isso tudo pensado para estimular o “protagonismo juvenil” e fortalecer o desenvolvimento dos “projetos de vida” dos estudantes. Certamente tais projetos seriam bem mais promissores se ao invés de tal flexibilização se propusessem políticas de investimentos em recursos humanos, materiais, pedagógicos, tecnológicos, financeiros, etc, para as instituições escolares. As chances de efetiva melhoria da qualidade no ensino médio seriam realmente exitosas se tal reforma colocasse a comunidade escolar e acadêmica no centro dos debates e articulações, visto que esses são os sujeitos que vivenciam essa etapa da educação básica na prática sendo, portanto, conhecedores da sua realidade.

Porém, não é essa a racionalidade que orienta a reforma. A qualidade defendida não é voltada para a emancipação do indivíduo, para sua formação plena, mas para a formação do trabalhador produtivo, que atenda aos interesses do mercado de trabalho capitalista, dentro da

lógica dual verificada nos vários momentos da história educacional, resultando em uma educação mínima para as classes menos favorecidas, e menos onerosa possível para o Estado. Parece um tanto óbvio que se a intenção fosse, de fato, a melhoria da qualidade, a promoção de uma formação integral, a reforma seria estrutural e não curricular. Isso não significa que a dimensão curricular não precisa ser repensada em muitos aspectos, porém, centrar a reforma do ensino médio na questão curricular sem antes atender as questões estruturais e de recursos das escolas é, no mínimo, uma inversão de prioridades.

CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar esse artigo em que buscamos discutir aspectos centrais da reforma do ensino médio e suas implicações para o ensino médio e educação profissional, destacamos que as análises realizadas apontam para um cenário de precarização do ensino médio e da educação profissional. A flexibilização curricular proposta sob a justificativa de atender a diversidade, na verdade, oculta um esforço político de simplificação da educação para as classes mais empobrecidas, que mais dependem da educação pública e em sua grande maioria necessitam de preparação imediata para o trabalho. Ao fazê-lo, nas condições propostas pela reforma, terão diminuídas as chances e o direito a uma formação de caráter mais amplo que lhes garanta uma base de conhecimentos em todas as áreas do conhecimento, condição indispensável para um desenvolvimento pleno, seja para o mundo do trabalho, seja para o exercício da cidadania.

É possível depreender que a racionalidade que embasa os pressupostos da reforma do ensino médio não é isolada e restrita ao campo educacional, mas faz parte de uma racionalidade maior que ultimamente vem atacando os direitos da classe trabalhadora, historicamente conquistados. Defendemos que a educação é o principal mecanismo para promover transformações na estrutura social pois através dela os indivíduos poderão, gradativamente, se livrar das amarras da subalternidade e ampliar seus espaços no mundo do trabalho e na sociedade. Porém, essa perspectiva emancipatória é contrária à concepção mercadológica de formação profissional que tem seu foco na lucratividade do capital e não no indivíduo, promovendo assim

uma formação dual justamente para fomentar a manutenção e reprodução dessa cultura social classista.

Nesse sentido, é possível perceber que as proposições da presente reforma do ensino médio apontam para a agudização de uma concepção de formação de nível médio, bem como de formação profissional, voltada à racionalidade do mercado de trabalho, ao passo que fragiliza esta etapa da educação básica em seu sentido pleno e integrado de formação do estudante.

Enfim, diante da importância da educação de nível médio como etapa que muito contribui para a definição dos percursos profissionais dos jovens, acreditamos que a qualidade dessa etapa formativa demanda reformas estruturais, muito mais que flexibilização curricular.

1 REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base*. Brasília, 2007. Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf >. Acesso em: 04 jun. 2019.

_____. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2019. 66 p. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf >. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm >. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. *Lei nº 9.394, de 19 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. *Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 2018b. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> >. Acesso em: 13 mai. 2019.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011, 320 p.