

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.022

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA INTERDISCIPLINARIDADE AOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Heloize da Cunha Charret¹

RESUMO

Este trabalho, embasado em pesquisas anteriores, investiga os sentidos de integração curricular produzidos e disputados nas políticas recentes para o Ensino Médio no Brasil, com foco na Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo de uma abordagem discursiva inspirada em Michel Foucault e Reinhart Koselleck, que entende as reformas como práticas que produzem conhecimentos e sujeitos, analisamos o embate histórico entre áreas do conhecimento e disciplinas escolares. A pesquisa aponta que, embora a interdisciplinaridade tenha sido o significado hegemônico de integração curricular, muitas vezes utilizada para legitimar a manutenção da organização disciplinar, as reformas mais recentes sinalizam um deslocamento. A BNCC, ao introduzir os “componentes curriculares” e os “itinerários formativos”, ressignifica o papel das disciplinas. Observa-se uma hierarquização, com Língua Portuguesa e Matemática mantendo centralidade explícita e detalhamento de habilidades, enquanto outras disciplinas perdem visibilidade nominal, sendo subsumidas às áreas do conhecimento. Essa análise busca compreender como a flexibilização curricular e a noção de competências e habilidades se articulam na produção de novas “verdades” sobre o currículo. Os resultados indicam que, apesar de uma aparente desdisciplina-

1 Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do PPGE/UNESA- RJ, heloizecharret@gmail.com

rização, a lógica regulatória das disciplinas escolares permanece operante, conformando os novos arranjos e os papéis de professores e estudantes no Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Reforma Do Ensino Médio, Itinerários Formativos, Disciplinas Escolares, Integração Curricular

INTRODUÇÃO

O currículo do Ensino Médio (EM) no Brasil constitui, historicamente, um campo de intensas tensões e disputas, materializando as complexas e, muitas vezes, contraditórias demandas socioculturais e econômicas que recaem sobre a educação básica (Charret; Ferreira, 2019). As reformas educacionais, quando examinadas sob uma perspectiva pós-crítica, não se limitam a ajustes técnicos, mas se configuram como *práticas discursivas* ativas que produzem, regulam e contestam os sentidos do conhecimento, as identidades dos sujeitos (professores e estudantes) e o projeto social de nação almejado (FOUCAULT, 2012a; POPKEWITZ, 1997).

A reconfiguração curricular do EM ganhou contornos mais expressivos a partir dos anos de 1990, com a emergência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Brasil, 1996) e, posteriormente, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999 (Brasil, 1999). Neste cenário, conceitos como integração curricular (IC), competências, habilidades e áreas do conhecimento ascenderam à centralidade do debate, instaurando um persistente embate entre áreas do conhecimento e disciplinas escolares (Charret; Ferreira, 2019).

O objetivo central deste trabalho reside na investigação genealógica dos sentidos de integração curricular produzidos e disputados nas políticas mais recentes para o EM no Brasil, com foco na Lei nº 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Partindo de uma abordagem discursiva para a produção de uma História do Currículo do Presente, o quadro teórico é fortemente influenciado pela teorização do discurso de Michel Foucault e pelo conceito de estratos do tempo de Reinhart Koselleck (Koselleck, 2014). Essa perspectiva entende que os acontecimentos, embora possuam origens distintas, “*estão presentes e atuam simultaneamente*” no presente (Koselleck, 2006), permitindo analisar como a tradição disciplinar coexiste e regula as ino-

vações. Utiliza-se também o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe para rastrear a formulação, circulação e contestação dos textos políticos em diferentes contextos (ball; bowe, 1992).

A pesquisa aponta que, embora a interdisciplinaridade tenha sido o significado hegemônico de integração curricular, muitas vezes utilizada como estratégia para legitimar a manutenção da organização disciplinar, as reformas mais recentes sinalizam um deslocamento (Charret; Ferreira, 2019). A BNCC, ao introduzir os “componentes curriculares” e os “itinerários formativos”, promove uma ressignificação do papel das disciplinas (Charret; Ferreira, 2019). Observa-se uma hierarquização no novo arranjo curricular, com Língua Portuguesa e Matemática mantendo centralidade explícita e detalhamento de habilidades, enquanto outras disciplinas perdem visibilidade nominal, sendo subsumidas às áreas do conhecimento (Brasil, 2018).

Essa análise busca compreender como a flexibilização curricular e a noção de competências e habilidades se articulam na produção de novas “verdades” sobre o currículo (Charret; Ferreira, 2019). As noções de competências e habilidades, em particular, transformam-se em elementos de “adjetivação do conhecimento disciplinarizado”, produzindo efeitos no modo como se passa a pensar a validade do que se ensina no EM (Charret; Ferreira, 2019).

Os resultados indicam que os itinerários formativos, apesar de pretenderem significar um *direito de escolha* para os alunos, têm sido denunciados por assumir um caráter de exclusão devido à carência de regulação normativa, institucionalizando o empobrecimento curricular de forma socialmente heterogênea (Charret, 2019).

A urgência desta investigação é reforçada pelos desdobramentos políticos de 2023–2024. A intensa pressão social e acadêmica, materializada no movimento *#RevogaJá Novo Ensino Médio* (Araújo; Charret, 2024), levou à promulgação da Lei nº 14.945/2024, que reajustou a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas e dos itinerários formativos para 600 horas (Brasil, 2024). Contudo, a manutenção da estrutura

da flexibilização implica que a disputa pelo currículo do EM permanece instável e em constante re-regulação.

Em suma, este trabalho demonstra que, apesar de uma aparente desdisciplinarização do currículo do EM, a lógica regulatória das disciplinas escolares permanece operante, conformando os novos arranjos e os papéis de professores e estudantes no Novo Ensino Médio (Charret; Ferreira, 2019).

O artigo está estruturado em cinco seções além desta introdução, detalhando o arcabouço teórico, a gênese da disputa entre áreas e disciplinas, a análise dos sentidos da IC nas políticas e comunidades disciplinares, a produção do aluno e do professor da reforma e as considerações finais sobre as rupturas e a resiliência da lógica disciplinar no Ensino Médio.

LENTEs TEÓRICAS

Esta seção destina-se a estabelecer as lentes conceituais e o instrumental teórico-metodológico que sustentam a análise crítica da reforma do ensino médio, com foco central na função regulatória e nos efeitos dos itinerários formativos. Adota-se uma perspectiva discursiva para o currículo, que permite não apenas descrever as mudanças estruturais, mas, sobretudo, investigar a produção de sentidos, a constituição de sujeitos (alunos e professores) e os mecanismos de poder que se materializam nas políticas curriculares.

O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DE PODER E SABER: A PERSPECTIVA DISCURSIVA

A análise dos itinerários formativos e da flexibilização curricular no Brasil exige que o currículo seja lido para além de uma mera lista de conteúdos ou intenções pedagógicas. O currículo é, fundamentalmente, uma prática que produz verdades e regula o social.

A abordagem teórica central desta investigação é a perspectiva discursiva, fundamentada no pensamento de Foucault (2012a; 2012b). Essa perspectiva concebe o discurso não como a expressão neutra de ideias, mas como uma prática que estabelece as regras e condições para que certos enunciados sejam possíveis e aceitos como verdadeiros em um dado contexto histórico.¹ Fischer (2012, p. 101) complementa que o discurso constitui a “*matéria-prima de nossas investigações*” e está intrinsecamente ligado a relações de poder e aos modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais.

Ao investigar a reforma curricular, o foco não está em mecanismos globais e repressivos de controle, mas sim na positividade dos discursos de poder. A retórica da *flexibilização*, da *integração* e do *protagonismo juvenil* não é inócua; ela é produtiva, estabelecendo mecanismos de regulação social que definem, ainda que de forma dinâmica e provisória, o que são o ensino, o professor e o aluno “ideal”.¹ A eficácia dos itinerários formativos reside, nessa leitura, justamente na sua capacidade de fazer com que a potencial exclusão e o dualismo estrutural sejam enunciados e aceitos sob a bandeira de direitos e escolhas individuais, ocultando as tensões inerentes. A perspectiva discursiva dialoga com a epistemologia social proposta por Popkewitz (2001), que examina como o conhecimento se organiza no processo de escolarização e como essa organização determina “*a maneira como respondemos ao mundo*”. O modo como a reforma do ensino médio subordina o conhecimento disciplinar às competências e habilidades exigidas para o “mundo do trabalho” revela uma forma de regulação que visa formar um sujeito adaptável ao que tem sido chamado de precário mundo do trabalho.

Isso não se configura como um simples ajuste pedagógico, mas como um esforço sociopolítico de produção de sujeitos com uma visão de mundo específica, desvalorizando o conhecimento crítico e cultural em favor de uma utilidade imediata, conforme alertado por Lopes (2008).

HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO TEMPO PRESENTE: TEMPORALIDADE E CIRCULAÇÃO DAS POLÍTICAS

Para analisar a reforma do novo ensino médio (Lei 13.415/2017) (Brasil, 2017) em sua complexidade, é imperativo adotar um quadro teórico que rompa com a causalidade linear e enfatize a historicidade e a dinâmica de circulação das políticas. O conceito de estratos do tempo, de Koselleck (2006, 2014), é mobilizado para analisar a reforma como uma História do Currículo do Presente. Essa abordagem permite entender que a história não se desenrola em uma sequência cronológica simples, mas sim a partir de acontecimentos que possuem origens e durações distintas, estando presentes e atuando simultaneamente. A luta atual em torno dos *itinerários formativos* e da *flexibilização curricular* proposta na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) não é, portanto, uma questão nova, mas a manifestação, no tempo presente, de estratos históricos mais antigos. A persistência do dualismo – a separação entre uma formação propedêutica e uma formação profissionalizante para as classes populares – que marcou reformas anteriores, como a Reforma Francisco Campos, a Reforma Capanema e a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), é observada sendo reciclada na retórica da flexibilidade e da escolha de itinerários.¹A análise metodológica do processo de reforma se ancora no ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe (1992). Este modelo rompe com a visão tradicional de política (formulação/ implementação), tratando-a como um processo de circulação e ressignificação em múltiplos contextos:

Contexto de Influência: É o cenário onde os discursos e as disputas sobre o que significa ser educado se iniciam. Neste contexto, a análise aponta que os reformadores empresariais (como o Movimento Todos pela Base) e as agendas de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), exerceram uma pressão decisiva, vinculando o currículo à lógica do mercado e ao desenvolvimento de competências adaptativas.

Contexto de Produção de Texto: Ocorre a redação dos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Aqui, verifica-se a hibridização dos discursos. Termos originalmente críticos ou progressistas, como protagonismo juvenil e integração, são incorporados, mas muitas vezes esvaziados ou ressignificados para legitimar a mudança estrutural imposta pelos itinerários formativos.

Contexto da Prática: Este é o espaço de reinterpretação e contestação, que inclui escolas, professores e comunidades disciplinares. A resistência manifestada pelo movimento #Revoga Já Novo Ensino Médio e pelas sociedades científicas (SBF, SBQ) à BNCC demonstra que a política não é imposta verticalmente, mas é disputada em seus efeitos práticos, sobretudo no que se refere à crônica falta de infraestrutura e de professores para a oferta real de todos os itinerários formativos.

A análise aprofundada dos documentos revela uma fragilidade normativa crucial nos Itinerários Formativos, manifestada pela constante vinculação da oferta à “possibilidade dos sistemas de ensino”.

Ball e Bowe (1992) fornecem o quadro para compreender que essa fragilidade não constitui um erro de redação, mas sim um mecanismo intencional de regulação. Ele delega a responsabilidade da escassez e da exclusão ao contexto da prática (escolas e sistemas locais), enquanto o contexto de influência (o mercado e as agendas globais de eficiência) garante a prevalência da formação utilitária, tipificada pelo Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

ESTABILIDADE E MUDANÇA CURRICULAR: O PAR BINÁRIO E O DESLOCAMENTO DE SENTIDOS

A reforma é marcada por uma tensão fundamental entre a tradição da organização disciplinar e a inovação representada pelas áreas de conhecimento, que se manifesta como um par binário.¹ Popkewitz (2001, p. 48) define este par como um sistema de relações em que a presença de

um significante (*disciplinas*) alimenta o sentido do outro (*áreas*), estabelecendo um contínuo que regula o que é percebido como “bom” e “normal” no currículo.

A tradição curricular do ensino médio é inegavelmente marcada pela hegemonia disciplinar. A introdução das *áreas do conhecimento* (Brasil, 1998) e, mais recentemente, dos *itinerários formativos*, representa uma tentativa de desestabilizar essa tradição. As disciplinas são entendidas, na perspectiva de Goodson (1997), como “*amálgama mutável de tradições e subgrupos*”, atuando como um “movimento social” em disputa por status e território. As comunidades de Ciências da Natureza, (SBF, SBQ, SBEnBio, Anped, SBPC, por exemplo) reagem enfaticamente à BNCC e aos *itinerários formativos*, justamente por perceberem seu conhecimento especializado ameaçado de diluição ou extinção.

Neste embate, a integração curricular passou por deslocamentos de sentidos. Nos primeiros momentos da reforma (1998–2012), ela se estabilizou majoritariamente como interdisciplinaridade. Charret e Ferreira (2017, 2019) demonstraram que esse conceito serviu, paradoxalmente, como uma estratégia de manutenção da estabilidade disciplinar.

A interdisciplinaridade foi interpretada pelos professores e pelas próprias comunidades disciplinares como uma metodologia que “*não suprime as especificidades de cada uma delas*” (Mozena & Ostermann, 2014), reafirmando a disciplina sob a égide de uma aparente inovação.

A reforma mais recente intensificou o deslocamento de significantes. A BNCC (Brasil, 2018) passa a empregar o termo componente curricular em substituição ao termo disciplina escolar para nomear os núcleos estruturantes.

Essa alteração reflete uma tática discursiva cujo objetivo é apagar a “carga histórica” e a resistência associada às disciplinas, facilitando sua desobrigação e submissão a competências gerais.

O currículo de Ciências da Natureza, especificamente, é severamente afetado por essa desregulamentação linguística, tendo sua identidade disciplinar diluída em competências de área genéricas. O papel das compe-

tências e habilidades também sofre um deslocamento crucial. Se nos PCNs (1998), as competências eram definidas como resultado do aprendizado das disciplinas, agindo como adjetivos que positivavam o conhecimento (Lopes, 2008), na BNCC (Brasil, 2018), as competências gerais se tornam o eixo principal (denominadas “direitos de aprendizagem”). O conhecimento disciplinar passa a ser subordinado, focado unicamente na capacidade de “*resolver demandas complexas da vida cotidiana*”. Charret (2019) argumenta que esse movimento desloca o conhecimento disciplinar de seu papel hegemônico, apresentando-o como “*elementos inertes, desnecessários e nocivos*” para o jovem quando desvinculado da utilidade prática.

Esse processo de subordinação utilitária do saber (o “saber fazer”) constitui o cerne da reforma neoliberal no currículo (Dardot e Laval, 2016).

A manutenção do caráter obrigatório e detalhado das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática reflete essa lógica, pois são centrais nas avaliações internacionais (PISA) e essenciais para a regulação do capital humano, indicando que a eficiência e a adaptabilidade ao mercado se tornaram o critério de qualidade mais regulatório.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF): FLEXIBILIZAÇÃO E REGULAÇÃO SOCIAL

Os *Itinerários Formativos* (IF) representam o dispositivo regulatório mais recente e mais polêmico da reforma, servindo como materialização da retórica da flexibilidade curricular. A justificação oficial dos IF na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) é feita sob o prisma do *protagonismo juvenil*, da diversidade e do direito de escolha, capacitando o aluno a construir seu “*projeto de vida*” e sua “*formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais*”.

Entretanto, uma análise crítica revela um mecanismo de exclusão. A Lei estabelece que a oferta dos itinerários está vinculada estritamente às “*possibilidades dos sistemas de ensino*”.

Charret (2019) e Lima e Maciel (2018) observam que, dada a crônica carência de professores (especialmente Física, Química e Biologia) e a pre-

cariedade da infraestrutura nas escolas públicas, esse suposto “direito de escolha” se transforma em uma “oficialização da escassez”. O estudante, em vez de exercer o protagonismo, é forçado a abrir mão de opções de aprofundamento acadêmico.

Essa estrutura dos IF contribui para a reprodução do dualismo estrutural da educação brasileira. O Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) é notável no esquema da BNCC (Brasil, 2018) por aparecer como um caminho autônomo, não explicitamente conectado às habilidades de área da FGB. Essa separação permite que os estudantes das classes populares, que frequentemente dependem da escola para a rápida inserção no mercado de trabalho (Motta & Frigotto, 2017), sejam direcionados ao itinerário FTP. Esse direcionamento institucionaliza o empobrecimento curricular de forma socialmente heterogênea, perpetuando a segregação curricular que penaliza o estudante de baixa renda, ecoando o dualismo criticado por Romanelli (1984).

A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS DA REFORMA: PROFESSOR E ALUNO

A reforma curricular, ao redefinir a estrutura do conhecimento e da escola, impõe novas identidades e expectativas sobre os sujeitos centrais da educação.

O aluno da reforma (Brasil, 2018) é projetado discursivamente como um ser competente e protagonista, detentor de “*direitos de aprendizagem*”.

Essa identidade é regulada, pois esses direitos estão diretamente vinculados à obtenção de resultados em avaliações padronizadas internacionais (PISA), estabelecendo um padrão global de desempenho.

A ênfase no aluno competente implica a fabricação do seu duplo, o aluno incompetente (Hacking, 2007). A BNCC (Brasil, 2018), ao mesmo tempo em que promete formação integral, aponta o “desempenho insuficiente dos alunos” e o “excesso de componentes curriculares” como culpados pelo “gargalo” do ensino médio.

Este discurso desvia a atenção das responsabilidades sistêmicas (financiamento e infraestrutura) e culpabiliza o conhecimento disciplinar e o próprio aluno pelo fracasso escolar. O discurso da formação integral e do projeto de vida serve, assim, para justificar a restrição curricular e a submissão dos estudantes a trilhas formativas limitadas pela realidade socioeconômica, prometendo autonomia onde, na prática, prevalece a obrigação social.

O professor é transformado em um ator central no contexto da prática (Ball & Bowe, 1992), sobre quem recaem expectativas irrealistas. Os documentos exigem que o professor promova a integração, o planejamento “conjugado e cooperativo” e a contextualização (DCNEM, 2012). Contudo, a formação docente inicial é historicamente e majoritariamente disciplinar.

A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) agrava essa tensão ao permitir a atuação de profissionais com notório saber sem a formação pedagógica formal, o que precariza a identidade docente e a qualidade da formação. O desafio histórico de promover o aperfeiçoamento contínuo é deixado, de forma genérica, a cargo das frágeis “possibilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2018)”. Dessa forma, o professor é duplamente regulado: deve ser o agente da integração e flexibilização, mas sua identidade e formação são historicamente resistentes a essa demanda, sendo o alvo da culpabilização pela falha na implementação da reforma.

A MESA DE DISPUTAS: O PAPEL DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES

A perspectiva discursiva exige a análise das vozes coletivas que circulam no ciclo de políticas. As manifestações das sociedades científicas atuam como “discursos institucionais” cruciais no contexto de influência e prática. O movimento #Revoga Já (2023) constitui uma expressão de resistência organizada que, conforme Satiro e Charret (2024), forçou a abertura de consulta pública, indicando um avanço na transparência do processo político. A pauta central de resistência das sociedades científicas

à BNCC e aos IF é a manutenção da carga horária e da obrigatoriedade disciplinar. A ameaça dos IF gerou uma coalizão que transcende as disputas internas entre as disciplinas por território curricular. A defesa se concentra na Formação Geral Básica (FGB), argumentando que o caráter excludente da *flexibilização*, ao depender da “possibilidade dos sistemas de ensino”, compromete a qualidade da formação científica para todos os estudantes, institucionalizando o empobrecimento curricular.

DA INTERDISCIPLINARIDADE ESTABILIZADORA AOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EXCLUDENTES

A análise genealógica da integração curricular (IC) no Ensino Médio brasileiro, desde o marco dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) de 1999 (Brasil, 1999) até a promulgação da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da BNCC de 2018 (Brasil, 2018), revela um processo de deslocamento de sentidos regulado pela persistência da lógica disciplinar (Charret, 2019; Charret; Ferreira, 2019).

A ESTABILIDADE DISCIPLINAR SOB O SIGNO DA INTERDISCIPLINARIDADE

O primeiro estrato temporal da IC, que se estende dos PCNs até a iminência da reforma de 2017, fixou a interdisciplinaridade como o significado hegemônico da IC (Charret; Ferreira, 2019). A análise demonstrou que o termo foi amplamente apropriado pela comunidade disciplinar de Ciências da Natureza, por exemplo.

Contudo, essa apropriação se deu de maneira paradoxal: a interdisciplinaridade não operou como um rompimento, mas como uma estratégia para a reestabilização e legitimação das disciplinas escolares (Charret; Ferreira, 2019). ao ser significada como uma metodologia de ensino capaz de tornar o conteúdo disciplinar mais interessante ou contextualizado, a interdisciplinaridade funcionou para reafirmar a importância do conheci-

mento especializado, garantindo seu status no currículo (Charret; Ferreira, 2019; charret, 2019). A IC, neste momento, permitiu que as disciplinas fossem “reformadas para permanecerem” (Charret; Ferreira, 2019).

Essa resiliência da lógica disciplinar, mesmo sob o discurso das *áreas* e da *integração*, é compreendida à luz do par binário (Popkewitz, 2001) , onde a tensão entre a tradição (*disciplinas*) e a inovação (*áreas*) estabelece o que é aceito como bom e normal no currículo (Charret; Ferreira, 2019; Santos, 2017).

O DESLOCAMENTO DO CONHECIMENTO DISCIPLINAR E A ASCENSÃO DO “ALUNO COMPETENTE”

A BNCC de 2018 formalizou um deslocamento mais incisivo, alterando o papel do conhecimento disciplinar por meio da retórica das competências e habilidades, reformuladas como espinha dorsal do currículo (Brasil, 2018).

Se, nos PCNs de 1999 (Brasil, 1999), as competências eram vistas como elementos que decorriam do aprendizado disciplinar, agindo como adjetivação do conhecimento (Charret; Ferreira, 2019), na bncc essa relação é invertida: as competências gerais, definidas como a “*mobilização de conhecimentos... para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (Brasil, 2018, p. 8), passam a subordinar o conhecimento disciplinar (Charret; Ferreira, 2019).

Essa subordinação é interpretada como um esvaziamento do conhecimento disciplinar de seu valor intrínseco, sendo reduzido à sua dimensão utilitária e pragmática (Charret, 2019; Popkewitz, 2009; Dardot; Laval, 2016). o currículo se volta para a performatividade (Popkewitz, 2009), produzindo um regime de verdade que modela o “*aluno competente*” (Charret, 2019) – aquele que mobiliza conhecimentos para resolver demandas do mundo do trabalho, alinhado às demandas da sociabilidade neoliberal (melo, 2016)/

A BNCC (brasil, 2018) consolida essa nova hierarquia:

- Hierarquização curricular: a bncc utiliza o significante componente curricular em substituição ao termo disciplina escolar, o que é percebido como uma tática discursiva para apagar a tradição disciplinar (Charret; Ferreira, 2019).
- exclusão nominal: as disciplinas, no geral perdem sua visibilidade nominal, sendo subsumidas às competências de área (Charret, 2019).
- manutenção seletiva: Língua Portuguesa e a Matemática mantêm centralidade explícita e detalhamento de habilidades, além de obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio (brasil, 2017; brasil, 2018). Essa manutenção seletiva indica que a lógica regulatória das disciplinas seletivamente permanece operante, ligada à sua função como métricas universais de avaliação em larga escala (ENEM, PISA). Com destaque para a posição ambivalente ocupada pela Matemática, em particular, figurando tanto como área de conhecimento, quanto como disciplina (Charret; Ferreira, 2019) .

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, A FLEXIBILIZAÇÃO REGULADA E A DISPUTA NO CONTEXTO DE POLÍTICAS (2017-2024)

A fragilidade da flexibilização curricular se materializa de forma contundente com a instituição dos IF pela lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). embora apresentados no contexto de produção do texto político (Ball; Bowe, 1992) como mecanismos de “protagonismo juvenil” e “direito de escolha” , a análise crítica revela seu potencial como um mecanismo de regulação social com alto poder de exclusão.

A lei estabeleceu que a oferta dos itinerários formativos estaria vinculada estritamente à “*possibilidade dos sistemas de ensino*” (Brasil, 2017). Essa carência de regulação normativa é o ponto nevrálgico da crítica, uma vez que, dada a histórica carência de professores e a precariedade

da infraestrutura nas escolas públicas, o suposto “*direito de escolha*” se anula (Charret, 2019).

Deste modo, as comunidades disciplinares interpretaram os IF como a “*institucionalização do empobrecimento curricular de forma socialmente heterogênea*” (Charret, 2019).

A lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ao instituir os itinerários (incluindo o de formação técnica e profissional), contribuiu para a reprodução do dualismo estrutural da educação brasileira (Satiro; Charret, 2024; Romanelli, 1984) já que o itinerário de formação técnica e profissional (FTP), frequentemente tomado como opção para os estudantes das classes populares, representa um caminho mais escasso em formação geral básica, reiterando a segregação curricular (Lima; Maciel, 2018). O direito de escolha proclamado pela bncc se revela, na prática, uma obrigação regulada pelo sistema (Charret, 2019).

O modelo do novo Ensino Médio gerou instabilidade e forte contestação no contexto da prática e no contexto de influência (Ball; Bowe, 1992). As diferentes comunidades disciplinares e diferentes setores da sociedade civil organizada atuaram ativamente para contestar o texto regulatório, defendendo a manutenção da carga horária e da obrigatoriedade disciplinar. O ápice dessa contestação se deu com o movimento social #revogajá novo ensino médio (Satiro; Charret, 2024), que, com suas inúmeras ações de resistência, levou o estado a reavaliar a política. O resultado imediato desse embate foi o recalibramento da reforma pela promulgação da lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). Esta nova legislação impôs uma reestabilização forçada do currículo, ao aumentar a carga horária da formação geral básica (FGB) de 1800 para 2.400 horas e reduzir a carga horária dos itinerários formativos de 1200 para 600 horas (Brasil, 2024).

Embora este aumento da fgb represente uma resposta direta à crítica social e à defesa da lógica disciplinar (Satiro; Charret, 2024), a lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) não revogou a estrutura dos IF, mas apenas recalibrou os parâmetros de flexibilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar os sentidos de integração curricular (IC) produzidos, disputados e fixados no tempo presente das políticas para o Ensino Médio brasileiro, com foco no embate entre as áreas do conhecimento e a persistência da lógica regulatória das disciplinas escolares, em uma abordagem historiográfica comprometida com a perspectiva discursiva de Foucault (2012a) e a noção de *estratos do tempo* de Koselleck (2014).

A análise dos documentos oficiais (PCNs, lei 13.415/2017, BNCC) e das contestações das comunidades disciplinares revelou importantes deslocamentos na significação da IC.

O primeiro estrato de sentido, hegemônico até 2017, estabeleceu a interdisciplinaridade como o significado preferencial da IC (Charret; Ferreira, 2019). Paradoxalmente, a apropriação deste termo pelas comunidades disciplinares de ciências da natureza operou como uma estratégia de estabilização, legitimando o conhecimento especializado e o status das disciplinas, em vez de promover sua ruptura.

O segundo estrato, marcado pela lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018), formalizou um profundo deslocamento de sentidos. A IC migrou para uma flexibilização regulada, materializada nos *itinerários formativos* (IF) e no imperativo das competências e habilidades. Neste novo arranjo, o conhecimento disciplinar foi esvaziado de seu valor intrínseco e subordinado a uma racionalidade utilitária (Popkewitz, 2009), cujo objetivo é modelar o “*aluno competente*” adaptado às demandas do mundo do trabalho.

A análise crítica demonstrou que os *itinerários formativos*, embora discursivamente apresentados como “*direito de escolha*” e “*protagonismo juvenil*”, funcionam, na prática, como um dispositivo de regulação social e exclusão (Charret, 2019). A ausência de regulação normativa para a oferta de IF, atrelada à “*possibilidade dos sistemas de ensino*” (Brasil, 2018), institucionaliza o empobrecimento curricular de forma socialmente hete-

rogênea , reforçando o dualismo estrutural da educação brasileira (Satiro; Charret, 2024).

Constatou-se, ainda, a resiliência da lógica disciplinar através da hierarquização seletiva do currículo. o detalhamento explícito das habilidades e a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e Matemática indicam que a BNCC, embora apague o significante “*disciplina escolar*” em favor de “*componente curricular*”, mantém o sistema de regulação onde o conhecimento mais fortemente vinculado às métricas globais de *accountability* preserva seu status hegemônico.

O conflito social gerado por este modelo, culminando no movimento #revogajá novoensinomédio, forçou o estado a recalibrar a política através da lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). O aumento da FGB para 2.400 horas representou uma reestabilização forçada do currículo em resposta à contestação disciplinar. Contudo, a manutenção da estrutura dos if, ainda que reduzida, implica que o dispositivo de segregação se mantém operante, deslocando a disputa para a definição legal dos conteúdos da fgb.

E por fim, os resultados desta investigação, ao identificarem a naturalização da política curricular e a ausência de vozes dos professores da educação básica no ciclo de produção dos textos legais (Charret, 2019), endereçam como desdobramento essencial a necessidade de uma agenda de pesquisa que desloque o debate curricular de uma preocupação meramente técnica para uma reflexão profunda sobre a natureza política do currículo (Charret; Ferreira, 2019). o esforço deve concentrar-se em inserir, de forma efetiva, o professor nas discussões das políticas que o regulam, para que o embate se estabeleça sobre o projeto de sociedade que desejamos construir, e não apenas sobre o conteúdo que almejamos ensinar.

REFERÊNCIAS

Araújo, M. B. S.; Charret, H. C. Da reforma Francisco Campos ao movimento revoga já: trajetória do Ensino Médio na legislação brasileira. Revista Espaço do Currículo, v. 17, n. 2, e67648, 2024.

Ball, S. J.; Bowe, R. The policy processes and the processes of policy. In: Ball, S. J.; Bowe, R.; Gold, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

Brasil. **lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, presidência da república, 2017.

Brasil. **lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: presidência da república, 2024.

Brasil. **Matriz de Referência para o Enem 2009**. Brasília: Inep/Mec, 2009.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Mec/Semtec, 1999.

Charret, H. C. **Integração Curricular nas Reformas do Ensino Médio: Estabilidade e Mudança no Embate entre as Áreas de Conhecimentos e as Disciplinas Escolares**. 2019. tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, rio de janeiro, 2019.

Charret, H. C.; Ferreira, M. S. sentidos de integração curricular nas reformas recentes do Ensino Médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1587-1603, 2019.

Dardot, P.; Laval, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Foucault, M. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

Koselleck, R. **Estratos do Tempo**. rio de janeiro: Contratempo: Puc-Rio, 2014.

Koselleck, R. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

Lima, M. J. S.; Maciel, C. S. O Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas para as juventudes. **Cadernos de Pesquisa: Estudos e Ensaio**s, São Luís, v. 3, n. 1, p. 17-38, 2018.

Melo, S. M. M. M. Reforma educacional e construtivismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 805-820, jul.-set. 2016.

Motta, V. C.; Frigotto, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória n. 746/2016 (lei n. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

Popkewitz, T. S. **Lutando em Defesa da Alma: A Política do Ensino e a Construção do Professor**. porto alegre: Artmed, 2001.

Popkewitz, T. S. A razão social da resolução de problemas: a educação como um campo de governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 3-23, jan.-jun. 2009.

Popkewitz, T. S. **Reforma Educacional: Uma Política Sociológica – Poder e Conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Romanelli, O. M. **História da Educação no Brasil: 1930-1971**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

Santos, A. V. F. **Regularidades Discursivas sobre Mudança Curricular e a Produção de Subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2017. tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, rio de janeiro, 2017.

Satiro de araujo, M. B.; Charret, H. C. Da reforma Francisco Campos ao movimento revoga já: trajetória do ensino médio na legislação brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 2, e67648, 2024.