

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

BEATRIZ MENEZES BARBOSA

**A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS:
DIRETRIZES E PRÁTICAS**

UBERLÂNDIA
2019

BEATRIZ MENEZES BARBOSA

**A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS:
DIRETRIZES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia , como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- B238i
2019 Barbosa, Beatriz Menezes, 1991-
A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais [recurso eletrônico] : diretrizes e práticas / Beatriz Menezes Barbosa. - 2019.
- Orientadora: Lúcia de Fátima Valente.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.6022>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
- I. Educação. I. Valente, Lúcia de Fátima, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 35/2019/705, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED				
Data:	Trinta de agosto de dois mil e dezenove	Hora de início:	[14:25]	Hora de encerramento:	[16:35]
Matrícula do Discente:	11712EDU007				
Nome do Discente:	BEATRIZ MENEZES BARBOSA				
Título do Trabalho:	"A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13415/2017 E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS: DIRETRIZES E PRÁTICAS"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA: repercussões de seu processo de construção e aprovação nas escolas públicas"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Maria Célia Borges - UFU e Lúcia de Fátima Valente - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lúcia de Fátima Valente, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2019, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2019, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 16/09/2019, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1509658** e o código CRC **F0510EF7**.

Dedico aos meus pais (Heleni e Jair)
e à minha irmã Márcia.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, pela oportunidade de vivenciar, nesta encarnação, a possibilidade de realizar tantos sonhos, dentre eles, o de concretizar este Mestrado Acadêmico. Agradeço o Seu auxílio, que não me permitiu desistir, além de ter me proporcionado uma família tão especial. Ainda não descobri o que eu fiz para merecer tanto.

À professora **Dra. Lúcia Valente**, pela orientação, profissionalismo, carinho e dedicação destinados à minha pessoa e a este trabalho. O seu olhar, ousaria dizer que até maternal, fez com que rigidez e amor caminhassem lado a lado, rumo à concretização deste trabalho. Você ultrapassou os limites de apenas uma orientadora. Sinto que adotou não apenas este trabalho, mas minha pessoa por completo, o que permitiu a caminhada até aqui percorrida. Serei eternamente grata por ter entrado em minha vida!

À minha mãe (**Heleni P. de Menezes Barbosa**) e ao meu pai (**Jair da Costa Barbosa**), meus agradecimentos especiais, por todo esse amor e carinho que transcendem vidas. Saibam que meus estudos e minhas lutas educacionais foram pautados na educação extraordinária de vocês. Que eu possa, um dia, educar meus filhos com a mesma maestria que vocês! E à minha querida irmã (**Márcia Menezes Barbosa**), um alicerce divino que me apoia em tudo nesta vida, minha eterna gratidão. Você é a minha base e meu refúgio. Nossa irmandade ultrapassa o conhecimento deste mundo, pois tenho convicção que tem origem em outras vidas.

Ao meu namorado **Públio Barcelos de Souza**, por toda compreensão, paciência, carinho e dedicação nestes momentos de renúncia. Todos esses momentos só fizeram crescer e amadurecer o nosso amor.

A toda minha família. Em especial, à minha avó **Alzira Pereira de Menezes**, por toda oração destinada a mim. Sei que você me benze por onde eu for, e serei eternamente grata por cada luz emanada em minha direção. Ao meu primo **Rafael Ribeiro Fratari** pela alegria e disponibilidade em auxiliar na parte escrita, em Língua Inglesa, neste trabalho. Sua presteza em auxiliar o próximo é nítida e cativa a todos! À minha tia **Ione da Costa Barbosa**, por todas as noites disponibilizadas, com tanto amor, e carinho, em sua casa. E à minha prima **Áurea Barbosa Policarpo**, pelas caronas disponibilizadas para a UFU, com a atenção e carinho que você sempre proporciona. Vocês presenciaram de perto o processo deste trabalho. Agradeço por toda a colaboração!

A todas minhas colegas de trabalho, em especial à **Daniela Moraes Emygdio e Lorena Chrissy Arantes Dutra**, pelo suporte educacional disponibilizado, diariamente, na instituição de ensino. Vocês se fizeram como um alicerce seguro para que este trabalho fosse possível. Agradeço a Deus por ter colocado anjos, como vocês, em minha vida!

À diretora **Isabel Cristina Braga de Azevedo**, por viabilizar a pesquisa científica deste trabalho de maneira carinhosa, educada e sempre gentil. Você abriu mais do que as portas de uma instituição de ensino, pois disponibilizou a realização de um sonho. Por isso, serei eternamente grata!

Ao Diretor da SRE de Ituiutaba–MG, **Carlos Henrique Araujo Vidigal**, que

presenciou todo o processo de realização deste trabalho acadêmico. Gratidão por toda oportunidade de aprendizado!

Aos membros da banca examinadora, **Dra. Maria Célia Borges e Dra. Elisa Antônia Ribeiro**, que tão gentilmente aceitaram o convite para colaborar com esta dissertação e minha formação acadêmica. À professora Dra. Maria Célia, agradeço, ainda, pela colaboração também na qualificação e por acompanhar, mais de perto, minha formação acadêmica.

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contentes, querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.
(BRECHT, 2007, s/p)

A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS: DIRETRIZES E PRÁTICAS

RESUMO:

A presente dissertação de Mestrado se insere na linha de Estado, Política e Gestão da Educação sobre a Reforma do Ensino Médio (EM) . Trata-se de uma pesquisa sobre a implementação da reforma do Ensino Médio, Lei Federal nº 13.415, de 2017, no estado de Minas Gerais, a partir das Orientações da Secretaria de Estado da Educação. Vale salientar que diversos questionamentos pairam sobre tal reforma. No entanto, focaremos nossa problematização em como a reforma do EM está sendo implementada em Minas Gerais. Nesta perspectiva indagamos: Quais são as orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas que implementarão as reformas? Quais as concepções de educação e formação presentes nos documentos orientadores? Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a implementação da reforma do EM, concretizada por meio da Lei Federal nº 13.415, de 2017, nas escolas de Minas Gerais. Dessa maneira, para a efetivação desta pesquisa, buscamos alternativas por meio dos seguintes objetivos específicos: analisar as políticas educacionais para o EM, a partir da Constituição Federal de 1988 até o golpe de 2016; apresentar, e analisar, a reforma do Ensino Médio regulamentada pela Lei Federal nº 13415/2017 e o contexto de sua implementação; compreender princípios e concepções da organização do trabalho pedagógico nas escolas; coletar e analisar os documentos em vigor que orientam a organização do trabalho pedagógico no EM em escolas da rede estadual, de acordo com a Lei 13.415/2017; compreender e analisar o processo de regulamentação e implementação da reforma do EM no estado de Minas Gerais, por meio das orientações da Secretaria de Estado de Educação – SEE, encaminhada às escolas estaduais de Minas Gerais; identificar e discutir como se efetiva a organização do trabalho pedagógico nas escolas a partir das orientações para a implementação da Reforma do EM em Minas Gerais. Para tal finalidade foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, análise documental das diretrizes e orientações para a organização do trabalho pedagógico das escolas e pesquisa bibliográfica embasada em Dourado (2007), Freire (2000), Freitas (2008) (2015) (2018) (2019), Frigotto (2018), Krawczyk (1999) (2011) (2014), Oliveira (2010), entre outros, visando uma formação crítica, sendo a educação um caminho para a formação da cidadania. Os dados revelam que a legislação

reformula o EM compreendendo a perspectiva mercadológica de acordo com o sistema neoliberal, sendo uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Palavras Chaves: Reforma do Ensino Médio. Ensino Médio. Neoliberalismo.

THE IMPLEMENTATION OF CURRICULUM REFORM IN HIGH SCHOOL EDUCATION AND THE ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL WORK IN A SCHOOL IN MINAS GERAIS: GUIDELINES AND PRACTICE

ABSTRACT:

This Master's dissertation is inserted in the line of research "State, Politics and Education Management" on the curriculum reform in High School Education. It is a study on the implementation of the High School Education Reform according to the Brazilian Federal Law 13.415/2017 in the state of Minas Gerais based on guidelines of the Secretariat of Education of Minas Gerais (SEE/MG). Several questions emerged regarding this reform; however, our focus is on how this reform is being implemented in Minas Gerais. Under this perspective, the following questions should be answered: What are the guidelines for the Pedagogical Work Organization in the schools, which will implement the reforms? What are the concepts of education and student training present in the guidance documents? The general aim of this research is to analyse the guidelines of the Secretariat of Education of Minas Gerais (SEE/MG) for the implementation of the High School Education reform, carried out by means of the Brazilian Federal Law 13.415/2017 in schools in the state of Minas Gerais. In order to achieve our aims, we searched alternatives through the following specific objectives: analyze the educational politics for High School Education, based on the Brazilian Federal 1988 Constitution until the coup d'état of 2016; present and analyze the High School Education reform regulated by the Brazilian Federal Law 13.415/2017, and the context of its implementation; understand the principles and concepts of the pedagogical work in schools; collect and analyze documents that guide the pedagogical work on High School Education in schools in Minas Gerais, according to the Brazilian Law 13.415/2017; understand and analyze the process of legislation and implementation of the High School reform in the state of Minas Gerais, based on guidelines of the Secretariat of Education of Minas Gerais (SEE/MG), sent to the state-owned schools of Minas Gerais; identify and discuss how effective pedagogical work organization is in state-owned schools of Minas Gerais, concerning the guidelines to implement the High School Education curriculum reform. In order to achieve this purpose, a methodological qualitative approach

research was conducted, besides some document analysis of the guidelines and legislation used for the organization of the pedagogical work. This bibliographic research was based on Dourado (2007), Freire (2000), Freitas (2008) (2015) (2018) (2019), Frigotto (2018), Krawczyk (1999) (2011) (2014), Oliveira (2010), among others, aiming at training on critical thinking, an education seen as a way to achieve citizenship. Data reveal the legislation on High School Education Reform changes the curriculum under a market perspective, according to the neoliberal system in which education aims at the job market.

Keywords: High School Education Reform. High School. Neoliberalism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula inicial por dependência administrativa segundo turno – Brasil e regiões geográficas – 1991-2000.....	p. 26
Tabela 2 – Taxa de Aprovação por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000.....	p. 27
Tabela 3 – Taxa de Reprovação por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000.....	p. 27
Tabela 4 – Taxa de Abandono por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000.....	p. 27
Tabela 5 – Taxa de Evasão por Série – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000.....	p. 27
Tabela 6 – Distribuição Percentual de Funções Docentes por Grau de Formação – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000	p.28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM – Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	24
3 O GOLPE DE 2016 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017).....	48
3.1 Cenário político e social da implementação da Reforma do Ensino Médio	49
3.2 O “novo Ensino Médio” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	61
4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES.....	66
5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO RIO TIJUCO: DIRETRIZES E PRÁTICAS	80
5.1 A reforma sob o viés dos documentos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais...	80
5.2 A implementação da reforma do Ensino Médio a partir da Escola xxxxx	87
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	108
ANEXO 01:	108
ANEXO 02:	

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado se insere na linha de Estado, Política e Gestão da Educação. Trata-se de uma pesquisa sobre a implementação da reforma do Ensino Médio, Lei Federal nº 13.415, de 2017, no estado de Minas Gerais, a partir das Orientações da Secretaria de Estado da Educação. Vale salientar que diversos questionamentos pairam sobre tal reforma. No entanto, focaremos nossa problematização em como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada em Minas Gerais, a partir das orientações da Secretaria de Estado de Educação. Nesta perspectiva indagamos: Quais são as orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas que implementarão as reformas? Quais as concepções de educação e formação presentes nos documentos orientadores?

Partimos do pressuposto que a Reforma do Ensino Médio (EM), e as orientações do trabalho pedagógico de Minas Gerais, são fundamentadas no neoliberalismo, em uma lógica empresarial, no individualismo, na competição, na meritocracia, em uma concepção de educação voltada para o mercado de trabalho, constituindo-se em uma educação bancária, seletiva e excludente.

Entendemos a educação na perspectiva freiriana, compreendendo os sujeitos como sujeitos históricos, o que exige uma educação emancipadora, embasando nosso estudo, bem como nossa concepção de educação, nos seguintes estudiosos : Dourado (2007), Freire (2000), Freitas (2008) (2015) (2018) (2019), Frigotto (2018), Krawczyk (1999) (2011) (2014), Oliveira (2010), visando uma formação crítica, sendo a educação um caminho para a formação da cidadania.

As políticas públicas educacionais deveriam ser pensadas no sentido de compreender a sociedade, e suas relações, tendo como fundamento o Estado como mantenedor dos direitos sociais, dentre eles, a educação. No entanto, observamos que na atual conjuntura o Estado age sob os ditames do neoliberalismo, vinculado ao sistema capitalista que privilegia a ordem econômica e se fundamenta na doutrina mercadológica.

Desta maneira, devemos pensar na influência das políticas educacionais com ênfase no gerenciamento econômico, no qual a educação é vista como uma empresa, e não como um espaço de formação, sendo pensada, assim, enquanto uma educação bancária e uma gestão educacional, destacando a escola como na lógica neoliberal, fundamentada, assim, nas perspectivas econômicas e administrativas, como retratam Caetano (2018), Cury (2016), Dourado (2007), Freitas (2017), Oliveira (2010). As escolas assumem o papel como representante do Estado na legitimação dos instrumentos de controle sob o viés empresarial e privatista.

É fundamental ter clareza dessa visão neoliberal para que, assim, possamos compreender as políticas públicas que permeiam as políticas educacionais. Ao realizar um

recorte de olhar nesta pesquisa sobre o Ensino Médio, percebemos que essa etapa da educação básica surge como uma educação elitizada, de acesso a poucos, até chegar ao processo de democratização, de acesso a todas as classes sociais. Posteriormente ocorre, também, gratuidade do Ensino Médio, como dever do Estado, por meio da Constituição de 1988 (Constituição Federal, art. 208, inciso II), ocasionando, assim, a ampliação desta etapa de ensino. Assim, podemos entender que a universalização do Ensino Médio, como direito social, é algo novo no sistema educacional, ocorrendo de forma tardia, e que a concretização de seus princípios básicos ainda representa um grande desafio.

Os estudos e as pesquisas, de acordo com Aguiar e Dourado (2018), Costa e Oliveira (2011), Ferreira (2010), Freitas (2015), Freire (1984), Krawczyk (2011), Kuenzer (2010), Lopes (2002), Medeiros (2014), Moll (2017), entre outros, apontam para o caráter ambíguo na organização do Ensino Médio que, ao mesmo tempo em que tende a preparar para o trabalho, volta-se para o preparo dos estudantes para ingressarem no ensino superior. Essa dualidade é um dos principais indicativos da ausência de identidade desse nível de ensino.

Dessa maneira, nos anos 1990, período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), destaca-se o Decreto n.º 2.208 de 1997, que redefine essa formação, constituindo o profissional de nível técnico de modo independente do Ensino Médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando a formação geral da formação técnica. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB n.º 9394 (1996), que manteve a especificidade do Ensino Médio como etapa final da educação básica, garantida pela Constituição Federal (1988), atribuiu a essa etapa um caráter mais propedêutico de ensino baseado na formação básica, ou formação geral, buscando superar a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante. É importante compreender esta legislação, pois embora não tenha conseguido estreitar essa dualidade do EM entre ensino propedêutico e profissionalizante, a legislação viabiliza a formação para os sujeitos como um todo.

Assim, desde meados de 1990, o Ensino Médio público no Brasil tem se expandido de maneira significativa. No entanto, somente a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 é que a educação básica passou a ser obrigatória, e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009). Vale destacar que embora a emenda legitime a garantia da faixa etária, ela não menciona, em momento algum, o Ensino Médio como etapa de ensino gratuito e obrigatório.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) ocorreu nova mudança, com o Decreto nº 2.208 (2004), que foi revogado e substituído pelo Decreto n.º 5.154 (2004), que determinava que a educação profissional técnica de nível médio, voltasse a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular. Posteriormente, em 2008, entrou em vigor a Lei n.º 11.741,

que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Dentre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse programa integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal de Lula e Dilma, para determinar a reestruturação curricular do Ensino Médio, privilegiando, segundo seus propositores, a flexibilização curricular e a inovação de práticas educativas, descaracterizando o caráter propedêutico do currículo. O Programa se propôs, ainda, a estimular a elaboração de propostas curriculares inovadoras, ampliando o tempo dos estudantes na escola, de modo a garantir a formação integral, por meio de desenvolvimento de atividades que dinamizassem o currículo, atendessem às expectativas dos jovens e, ao mesmo tempo, às necessidades da sociedade.

Compreendendo a concepção do Ensino Médio, e sua importância como etapa final da educação básica, vale destacar que a Constituição Federal de 1988 previa no art. 208, inciso II, progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. Posteriormente, de acordo com a LDB nº 9394 (1996), é modificado o inciso II da Constituição, visando a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996). Desta maneira, o governo Dilma Rousseff (2011–2016) instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), do qual podemos destacar, mais especificamente, a meta 3 que propunha universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, e ansiava elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais quanto à implementação da reforma do Ensino Médio, concretizada por meio da Lei Federal nº 13.415 (2017), nas escolas de Minas Gerais. Dessa maneira, para sua efetivação, busca alternativas por meio dos seguintes objetivos específicos: analisar as políticas educacionais para o Ensino Médio, a partir da Constituição Federal de 1988, até o golpe de 2016, de acordo com Saviani (2017), Sanfelice (2016), e Freitas (2019), sendo que a escolha por esse termo será justificada na seção três; apresentar e analisar a reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei Federal nº 13415/2017, e o contexto de sua implementação; compreender princípios e concepções da organização do trabalho pedagógico nas escolas; coletar e analisar os documentos em vigor que orientam a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio em escolas da rede estadual, de acordo com a Lei nº 13.415/2017; compreender e analisar o processo de regulamentação e implementação da reforma do Ensino Médio no estado de Minas Gerais e a organização do trabalho pedagógico, por meio das orientações da Secretaria de Estado de Educação encaminhadas às escolas estaduais de Minas Gerais.

Após o ProEMI, o governo trouxe como proposta o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), instituído pela Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013, representando a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais, e do Distrito Federal, na formulação e implantação de políticas que buscam elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio em diferentes modalidades, orientados pela perspectiva de inclusão de todos os jovens de 15 a 17 anos. O Pacto se articulava por meio do redesenho curricular, elaborado, coletivamente e articulado com o ProEMI.

O Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais, bem como a Distrital de Educação assumiriam, por meio do Pnem, o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores, e coordenadores pedagógicos, que atuavam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas. No entanto, tal pacto não foi efetivado.

Neste percurso surge o golpe de 2016, por meio do qual a presidenta eleita Dilma Rousseff é retirada do cargo por um golpe de estado, assumindo, enquanto presidente, o seu vice, Michel Temer. Neste contexto político concretiza-se a reforma do Ensino Médio, realizada por meio da Medida Provisória nº 746 (2016), concretizando-se na Lei Federal nº 13.415 (2017). Vale ressaltar que tal Medida Provisória (MP) e, conseqüentemente Lei Federal nº 13.415 (2017), não realizou ampla discussão com a sociedade, sendo uma imposição do governo golpista de Temer em 2016. Tais questões serão destacadas no decorrer deste texto, mas é crucial compreender que nem mesmo no período de Ditadura Militar foi utilizada uma maneira tão autoritária para modificar uma política educacional.

A origem deste estudo está relacionada ao contato da autora com a escola por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, implementado no ano de 2010, ano em que a Universidade Federal de Uberlândia Facip/UFU abre vagas para bolsas no projeto e a autora consegue ser membro do Pibid.

No início do ano de 2015, o Pibid se torna um programa na escola em que a autora atua. Assim, se torna professora supervisora do programa e nele permanece até o final de 2016. Vale ressaltar que a pesquisadora sai da supervisão do Pibid, pois almejava atingir seu sonho de fazer um Mestrado acadêmico. Portanto, escolheu passar o cargo em que estava na sala de aula para a biblioteca para, assim, ter um tempo maior para dedicar aos seus estudos, ao processo seletivo do Mestrado. Da mesma forma, como para ser professora do Pibid é preciso estar na sala de aula, a pesquisadora se ausentou também dessa função, iniciando aqui uma das inúmeras

abdicações que haveria de fazer para a realização de um Mestrado acadêmico. Vale ressaltar que a autora realiza todo o percurso do Mestrado trabalhando dois turnos, em uma escola da rede estadual de Minas Gerais.

Essa relação com a escola instigou a pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais, para entender melhor o processo educacional. O olhar específico para o Ensino Médio inicialmente se fez por meio de reuniões e orientações da SRE, da qual a autora participa como membro da equipe gestora. O conhecimento amplo da escola se intensificou e, nas discussões realizadas nessas reuniões, a autora percebeu que a dualidade desta etapa da Educação Básica permeia aspectos essenciais das políticas públicas e de segregação que necessitam ser estudados e repensados.

Pensando na perspectiva das políticas públicas educacionais, compreendemos a relevância dos processos políticos e, principalmente, dos processos de reformas educacionais. Neste sentido, o trabalho em destaque foca seus estudos nas reformas educacionais voltadas para o Ensino Médio, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 (1996). Também articula-se com os processos de mudanças, econômica e financeira, que desencadearam a nova ordem do capital gerenciado pelo sistema ideológico e político de dominação que fizeram eclodir o neoliberalismo, que marcou profundamente as políticas econômicas e sociais, como argumenta Ball (2001, p. 104) – [...] uma nova relação do Estado com o setor público é pensada, sobretudo na exploração de alternativas que orientem o provimento público e tornem o provimento de serviços contestável e competitivo. A mercantilização e a privatização são opções políticas importantes neste contexto.

Desta feita, a ideologia neoliberal tem determinado o direcionamento da economia, assim como o papel do Estado nas políticas públicas sociais e educacionais. Sob a égide dos organismos multilaterais, tais políticas entoam efeitos negativos causados pela globalização, tais como a proliferação das desigualdades de classes; o desemprego; o maior índice de concentração de renda nas mãos de uma minoria; e estímulo à competitividade e à meritocracia, assim como o estímulo ao consumismo nos países em desenvolvimento.

Um dos acionadores das reformas educacionais neoliberais é a descentralização das ações e execução dos serviços educacionais. Tal conceito consiste numa apropriação indébita, uma vez que a descentralização pressupõe o repasse na execução de tarefas, como também da autonomia, ou o ato de delegar poder de decisão. Caso contrário, constitui-se como um processo de

desconcentração. Na perspectiva descentralizadora, o Estado pressupõe a centralização do planejamento e do controle, como também a descentralização na execução. Segundo Castro (2008)

Na reestruturação do sistema capitalista, nas últimas décadas, a procura da eficiência e da produtividade levou os responsáveis pela administração pública a buscarem, na iniciativa privada, uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos. [...] A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos. (CASTRO, 2008, p. 390-391).

Assim, as reformas do Estado e da educação baseiam-se nos pressupostos da administração gerencial. O Estado retrai-se da posição de provedor e elege-se no protagonismo de regulador e controlador das políticas educacionais.

Neste contexto, o Ensino Médio no Brasil, hoje caracterizado como a última etapa da Educação Básica a partir da LDB 9394 (1996), provém de um processo moroso de democratização, uma vez que, historicamente, desde o início da colonização era um privilégio da elite socioeconômica e funcionava como um meio de inserção no nível superior das classes dominantes. Assim, as classes menos favorecidas passaram a ter acesso a esse nível de ensino, embora o motivo dessa abertura tenha sido o de preparar mão de obra barata para os setores da economia brasileira. Apesar da inserção de uma nova classe social no Ensino Médio, a escola se manteve firme em seus propósitos seletivos, pois, apesar de receber novos sujeitos, não se reestruturou na organização e adequação do ensino, tendo mantido seu caráter conteudista e classificatório.

O ensino médio, historicamente enfrenta problemas que se relacionam, em certa medida, a uma crise de identidade. Tal crise advém da dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica, pois, ao mesmo tempo em que enseja a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se ante a sua recorrente função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, com caráter mais geral e propedêutico. Um dos principais fatores dessa crise assenta-se na dificuldade que as escolas médias, sobretudo as públicas de redes estaduais e municipais, encontram para oferecer, de maneira eficaz, o ensino técnico-profissionalizante. Tais dificuldades têm corroborado para que se coloque em discussão o papel formador do ensino médio regular como capacitador para o trabalho. (OLIVEIRA, 2010, p. 271).

Percebemos que o Ensino Médio passou por um percurso sinuoso na sua perspectiva histórica e, com isso, carrega alguns estigmas que reverberam até os dias de hoje. Tais reflexões nos auxiliam na compreensão do caráter dual no qual o Ensino Médio, ainda pouco definido, transita: entre o propedêutico e o profissionalizante. Além disso, segue o desafio de

se pensar em políticas públicas específicas para o Ensino Médio, no sentido de viabilizar a sua expansão e as condições objetivas para os jovens de acesso e permanência. Para aprimorar os estudos sobre o Ensino Médio, destacam-se os autores Aguiar e Dourado (2018), Brecht (2007), Costa e Oliveira (2011), Ferreira (2010), Freitas (2015), Freire (1984), Jaqueline Moll (2017), Krawczyk (2011), Kuenzer (2010), Lopes (2002), Medeiros (2014), dentre outros.

Na perspectiva de Freitas, ao mesmo tempo em que o Estado assume o caráter controlador e regulamentador de avaliação e monitoramento dos sistemas de ensino, delega às escolas o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e curriculares que visam resolver os problemas educacionais. Neste sentido surgem os programas governamentais com o objetivo de repensar a organização curricular, a formação e trabalho docente, e aspectos pedagógicos e metodológicos de ensino. Na esteira dessas proposições são criados programas como o ProEMI e o Pnem. É importante ressaltar que para a implementação desses programas, a infraestrutura das escolas, assim como as condições objetivas de viabilização, não são alteradas, ou seja, mantêm-se as mesmas condições estruturais, técnicas, financeiras e logísticas. No entanto, tal política de governo não se efetiva, posto que a reforma do Ensino Médio entra em vigor, por meio da Lei Federal nº 13.415 (2017).

Por tais motivos, é indissociável pensar nessas diversas concepções de políticas públicas educacionais por meio das relações entre políticas de estado e políticas de governo¹, analisando, assim, como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada em Minas Gerais, de acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação para a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) nas escolas, o que, na perspectiva de Freitas (2016, p. 205), ao estudar a organização do trabalho pedagógico da nossa escola corrente, quanto ao modo de produção capitalista, a categoria da avaliação emerge entre aquelas que estão na própria constituição da organização do trabalho pedagógico como uma categoria diferenciada.

Desta maneira, compreendemos a importância da OTP nas instituições escolares e como elas são determinantes no processo escolar, pois:

[...] a escola ensina pela sua forma de organização; o modo que nós organizamos o poder na escola conta, pois a escola tem uma estrutura de poder que também forma o estudante. Isso inclui a relação professor-aluno também. [...] Portanto, acho que a nossa tarefa era alterar a organização do trabalho pedagógico de forma que não se restringisse a encontrar apenas uma forma —didática alternativa, baseada na unidade —aula. Teria que ser algo mais profundo e abrangente, ou seja, que afetasse não só o acesso aos

¹ Políticas de governo são políticas com uma pequena duração, com um viés de politicagem que perdura no máximo o mandato de quem iniciou tal política; já as políticas de estado têm um caráter de duração maior que independe de quem iniciou a mesma perdura em diversos mandatos, o que atinge assim, políticas públicas mais sólidas e eficazes.

conteúdos, mas afetasse a própria forma da escola em seu conjunto. E isso não cabia na proposta do Libâneo, pois ele partia da ideia de que a aula era uma unidade básica e isso reproduzia a estrutura de poder da escola corrente, além de contribuir para a separação entre a formação e o trabalho, categoria fundante. No entanto, nos círculos da Pedagogia Histórico-Crítica, qualquer tentativa de se caminhar nesta direção era considerada anarquismo e escolanovismo. Até hoje isso pode ser percebido. (Martins, Varani e Domingues, 2016, p. 210).

A escolha do tema fundamenta-se pela necessidade de desenvolver pesquisas sobre o Ensino Médio, posto que a Lei Federal nº 13.415 (2017), também conhecida como Reforma do Ensino Médio, é uma mudança recente, ainda em andamento. Portanto, devem ser aprofundados os estudos nessa área para compreender, de fato, o processo pelo qual essa reforma foi implementada, e como ela está sendo repassada para as escolas estaduais, mais especificamente aqui, neste trabalho, nas escolas de Minas Gerais. Desta maneira, por ser uma temática recente, ainda há muitos fatores a serem analisados, além de podermos evidenciar, também, o baixo número de investigações e estudos acerca da reforma, por se tratar de uma política recente. Tais justificativas mobilizaram a problemática dessa dissertação que se ocupa em investigar como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada em Minas Gerais, de acordo as orientações da Secretaria de Estado de Educação para a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

O caminho metodológico adotado tem raiz nas proposições da pesquisa bibliográfica, fundamentada na perspectiva de Kauark (2010), Manhães (2010), Medeiros (2010), que compreendem a relevância da análise bibliográfica, sendo possível, também, estabelecer a relação com a análise documental que, de acordo com Ludke e André (1986), é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Assim, o trabalho de análise já se inicia com a coleta dos materiais, não sendo acumulação cega e mecânica; à medida que colhe as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado, de acordo com Laville e Dionne (1999), sendo pesquisas que colaboram para a melhor análise e percepção da pesquisa.

Nessa perspectiva é relevante compreender o caráter qualitativo pois, de acordo com Martins (2004), a pesquisa qualitativa compreende, de maneira ampla, as pesquisas que abordam diretamente sujeitos ou grupos sociais. Ela é a união de todas essas metodologias essenciais para compreender o processo como um todo e, assim, poder analisar melhor como se dará a implementação, posto que a pesquisa documental seja essencial para análises dos dados e a pesquisa qualitativa para compreender a pesquisa de maneira ampla, vinculadas à investigação das concepções e orientações da Secretaria de Estado de Educação – SEE, destinadas às escolas estaduais de Minas Gerais.

Compreendemos, assim como Minayo et al. (2005, p.82) afirmam, que a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, assim como os significados e a intencionalidade que lhe atribuem os atores. Sendo este trabalho científico pautado nas perspectivas sociais vigentes, compreendemos a relevância de trabalhar a perspectiva qualitativa porque afinal, demonstramos, aqui, um objeto de estudo que permeia sujeitos, os quais estão inseridos em contextos sociais e políticos, o que justifica a relevância de compreender este trabalho na abordagem qualitativa.

Tal perspectiva foi realizada em conformidade com a análise documental que, de acordo com Alves-Mazzotti, Gewandsznajder (2001, p. 169), considera documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação. Sendo assim, a parte de análise aqui destacada é composta por documentos orientadores demandados da Secretaria de Estado da Educação (SEE – MG) para as instituições escolares do EM. Segundo Belloni (2003, p.55):

A análise de documentos vem se constituindo em relevante estratégia metodológica, a partir da contribuição de várias ciências sociais. Para a avaliação de política pública, este tipo de metodologia é usado como instrumento para identificar o encadeamento sócio-político das propostas e de suas estratégias de implementação, em face dos objetivos explicitados. Permite tomar em consideração o contexto sócio-político-econômico no qual a política setorial é formulada e implementada; possibilita, ainda, contemplar as características da clientela visada e suas necessidades e expectativas.

Dessa maneira, o texto está organizado em cinco seções. A primeira é a Introdução dessa dissertação. Na segunda são realizadas análises das políticas educacionais para o Ensino Médio, a partir da Constituição Federal de 1988 até o golpe de 2016. Na terceira seção é apresentada, e analisada, a reforma do Ensino Médio regulamentada pela Lei Federal nº 13415 (2017) e o contexto de sua implementação. A quarta seção compreende princípios e concepções da organização do trabalho pedagógico nas escolas. Como quinta seção está a análise dos documentos em vigor, que orientam a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, a partir das diretrizes para a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais. Embasamo-nos na legislação vigente, encaminhada pela SEE, com os seguintes documentos orientadores: “Caminhos para Educação Integral e Integrada de Minas Gerais”, “Diálogo aberto com a capital - Encontro com os alunos do EM Integral e Integrado”, questionários desenvolvidos pela Escola Estadual Rio Tijuco, documentos que apresentam os currículos diversificados de cada sala de aula, além de outros referentes ao processo seletivo de docentes em conformidade com a Resolução SEE nº 4.121 (2019).

Por fim, as considerações finais serão redigidas, a partir da problemática da pesquisa, com vias a responder aos objetivos propostos.

2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A presente seção tem como objetivo analisar as políticas educacionais para o Ensino Médio, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, em especial. Apresenta documentos importantes desde esta Constituição até a Reforma do Ensino Médio. Neste contexto, podem ser visualizados determinações e aspectos legais que abrangem a educação, de acordo com os governos à época do país.

Nesta perspectiva, compreende-se brevemente que o comércio mundial de mercadorias, em 1980, diminuiu ao invés de aumentar. O neoliberalismo acaba com a inflação, mas não reanima o crescimento econômico capitalista e, neste sentido, o neoliberalismo, doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do XX, defende a absoluta liberdade de mercado e tem restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e, ainda assim, em um grau mínimo, de acordo com o Consenso de Washington¹.

No Brasil, os anos da década de 1980 foram marcados pela reabertura política com as lutas populares e sindicais, com o movimento das “Diretas Já” e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse período político, com esperança na democracia, superou, em larga escala, a ação concreta do governo federal para implantar um novo sistema econômico no país (SILVEIRA, 2009, p. 75). A Constituição é estabelecida com uma visão de políticas sociais voltadas para a emancipação da população e, dentre essas, a da educação.

As estratégias neoliberais introduzidas no Brasil estabeleceram-se desde a década de 1980. No dizer de Gentili (1996):

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando, assim, os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias, submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, p.13, 1996).

¹ O Consenso de Washington é uma conjugação de grandes medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989, por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. John Williamson criou a expressão "*Consenso de Washington*", em 1990, que originalmente significava: "*o mínimo denominador comum de recomendações de políticas econômicas que estavam sendo cogitadas pelas instituições financeiras baseadas em Washington D. C. e que deveriam ser aplicadas nos países da América Latina, tais como eram suas economias em 1989.*" Desde então, a expressão "*Consenso de Washington*" fugiu ao controle de seu criador e vem sendo usada para abrigar todo um elenco de medidas e para justificar políticas neoliberais.

Dessa maneira, percebe-se aqui uma dicotomia entre o neoliberalismo excludente e a construção da CF de 1988, posto que fosse construída em uma perspectiva social, a qual destaca as necessidades de garantir qualidade de vida a todos. No entanto, essa vertente vem em confronto a tal perspectiva, pois conforme Gentili (1996), a lógica neoliberal segrega e exclui, não favorece ao desenvolvimento social da sociedade, o que ocasiona alguns entraves para a efetivação da CF 88. Eis a relevância de compreender os aspectos políticos em desenvolvimento em seu tempo histórico, bem como essa relação com a legislação colocada no mesmo período histórico.

Neste sentido, os movimentos sociais lutaram para que todos tivessem direito ao acesso e permanência no sistema educacional, como estabelece a legislação. Conforme Padilha (2015) argumenta, na década de 1980 o país passava por uma grave crise socioeconômica e de transição política. Celebrava-se a promulgação da Constituição Federal de 1988, e o voto para presidente em 1989, sendo um período de transformações políticas, econômica e social no país.

Nesta perspectiva, tem-se a atuação do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), destacando, na educação, os avanços e retrocessos do sistema educacional, o qual estava permeado pela lógica neoliberal. Segundo Padilha (2015), os movimentos sociais se empenharam na luta pela democratização do acesso a todos os bens e serviços públicos, visando superar a dicotomia opressor-oprimido, deveras criticada por Paulo Freire.

Dessa maneira a democracia no Brasil vem sendo implementada recentemente. Sendo assim, temos uma jovem democracia², o que exige de todos constantes lutas para a manutenção desta até os dias atuais. Retomando a política educacional do governo Collor, podemos destacar que houve promessas de grandes transformações e exigia-se a necessária qualificação dos recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade (PADILHA, 2015, p. 74).

Assim, o governo se comprometeu no Plano de Reconstrução Nacional, como explicita Padilha (2015, p. 222-223):

[...] a reorganizar o ensino fundamental e contribuir para sua universalização; recuperar prédios e instalações escolares; instituir um novo modelo de formação docente; reduzir drasticamente o analfabetismo; rever as fórmulas de financiamento educacional; ampliar o atendimento da Educação de Jovens e Adultos e fomentar a educação à distância; apoiar a autonomia universitária; aperfeiçoar o sistema de bolsas e créditos educativos; redesenhar os modelos de gestão, entre outras ações.

² O Brasil tem uma história democrática extremamente curta. Ela surgiu, inicialmente, no governo de Getúlio Vargas, entre os anos de 1934 e 1937. Em 1945, houve nova tentativa de retomada do processo democrático, que durou até 1964. A partir de então, os militares deram um golpe e tomaram o poder, instituindo a Ditadura Militar, que vigorou até a década de 1980. Após esse período, em 1985, surgiu o que hoje conhecemos como democracia no Brasil. Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, em vigor até os dias de hoje. Ela é o maior símbolo da breve história democrática do Brasil, garantindo direitos de cidadania e a busca por igualdade e justiça social. Assim, quando observamos a história do Brasil, conseguimos perceber que a democracia ainda é muito frágil e pouco consolidada no nosso país. Por isso, garantir seu exercício é a melhor maneira de buscar um futuro melhor para a nossa sociedade.

Esse Plano de Reconstrução tinha como finalidade inserir o país em uma revolução tecnológica, situando-o no mundo moderno, possibilitando um desenvolvimento sustentável e uma sociedade democrática.

Neste sentido, evidenciou-se que a forte pressão estrangeira, e as alianças realizadas no governo Collor com a iniciativa privada, o presidente, naquele momento, não conseguiu romper com o clientelismo, e com o assistencialismo, e sua política educacional se encontrava entre o que propunha a lógica neoliberal e exigiam-se as conservadoras forças políticas que sustentavam a sua gestão.

Neste governo, o Ensino Fundamental ganhou *status* prioritário na agenda governamental, de acordo com a justificativa que se fazia do nível de ensino naquele momento, como uma das áreas mais problemáticas, com elevados índices de repetência e evasão, baixos índices de conclusão e, o agravante de ser considerada estratégia para o novo modelo de desenvolvimento preconizado (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 08).

No entanto, os elevados índices de repetência e evasão, baixos índices de conclusão no Ensino Médio, sendo esses índices tão baixos e ainda mais agravantes que os índices do Ensino Fundamental, conforme os dados disponibilizados no Educa censo – Inep, podem evidenciar que neste governo o Ensino Médio não foi analisado de maneira particular para assim aperfeiçoá-lo; pelo contrário, este foi ignorado, sendo o foco deste governo o Ensino Fundamental.

É essencial apresentar os dados do EM na década de 1990, como a taxa de matrícula entre 1991 a 2000.

Tabela 1: Matrícula inicial por dependência administrativa segundo turno – Brasil e regiões geográficas – 1991-2000.

Turno, Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Total					
Brasil	3.772.698	4.932.552	5.739.077	6.968.531	8.192.948
Federal	103.092	100.007	113.091	122.927	112.343
Estadual	2.472.964	3.522.970	4.137.324	5.301.475	6.662.727
Municipal	177.268	267.803	312.143	317.488	264.459
Privada	1.019.374	1.041.772	1.176.519	1.226.641	1.153.419

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

É notório o crescimento de matrículas no país de maneira geral. A única dependência administrativa na qual há queda é a municipal, a qual não considera, enquanto sua principal função o EM, sendo seu foco a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No entanto, há crescimento de matrículas no EM, tanto em âmbito federal, estadual, como na rede privada, o que aumenta a taxa no país. Refletindo sobre esse aumento, devemos considerar, também, que

segundo dados do Ministério da Educação, até o começo da década de 1990, eram menos de quatro milhões de alunos frequentando o Ensino Médio. Portanto, embora a taxa de matrícula seja crescente, a defasagem no início da década era maior do que a taxa de matrícula de 1991, números significativos e que demonstram a quantidade de pessoas que se encontravam fora no EM no país.

Além de analisarmos a taxa de matrícula, é essencial refletirmos sobre a taxa de aprovação, reprovação, abandono e evasão, respectivamente, conforme dados do Educa censo

Tabela 2: Taxa de Aprovação por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	66,5	67,8	71,6	78,5	75,9
Federal	70,2	74,8	75,6	83,4	76,6
Estadual	63,3	64,4	68,5	76,1	73,4
Municipal	62,5	68,5	70,5	79,8	78,5
Privada	75,3	80,0	83,1	89,4	90,3

Fonte: Inep

Tabela 3: Taxa de Reprovação por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	11,6	11,3	9,5	6,3	7,5
Federal	14,4	14,0	12,9	9,5	9,8
Estadual	12,2	12,0	10,0	6,5	8,0
Municipal	12,5	10,6	8,9	5,2	5,5
Privada	9,5	8,9	7,6	5,2	5,1

Fonte: Inep

Tabela 4: Taxa de Abandono por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	21,9	20,9	18,9	15,2	16,6
Federal	15,4	11,2	11,5	7,1	13,6
Estadual	24,5	23,6	21,5	17,4	18,6
Municipal	25,0	20,9	20,6	15,0	16,0
Privada	15,2	11,1	9,3	5,4	4,6

Fonte: Inep

Tabela 5: Taxa de Evasão por Série – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Séries	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	6,2	6,8	5,2	5,7	8,0
1ª série	8,4	9,7	7,8	7,1	10,9
2ª série	5,5	5,8	4,5	5,7	7,8
3ª série	2,7	1,9	1,1	3,2	4,1

Fonte: Inep

Por meio desses dados, podemos refletir que no início da década 1990, a taxa de aprovação não chegava a 70% no Brasil, sendo a taxa de reprovação 11,6, de abandono ainda

maior com 21,9, e evasão de 6,2, a qual aumenta nos anos 2000. Os índices do EM demonstram o quanto era necessário refletir sobre essa etapa de ensino. Vale considerar que houve melhorias até o ano 2000; no entanto, considerando a realidade brasileira, tais números não são significativos para uma modificação efetiva no EM.

Outro aspecto relevante para análise neste trabalho é o nível de formação dos professores da década de 1990 até os anos 2000.

Tabela 6: Distribuição Percentual de Funções Docentes por Grau de Formação – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000.

Regiões Geográficas e Grau de Formação	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil					
Fundamental Incompleto	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
Fundamental Completo	0,3	0,4	0,3	0,2	0,1
Médio Completo	16,2	17,3	13,3	10,5	11,4
Superior Completo	83,5	82,2	86,4	89,3	88,5

Fonte: Inep

Nesse prisma, percebemos que a formação docente, embora fosse precária no início da década de 1990, a porcentagem de docentes com superior completo chegava a 83,5. No entanto, ainda havia docentes apenas com o EM completo (16,2) e alguns com Fundamental Completo (0,3), ou seja, a formação mínima adequada não chega a 90%, nem mesmo nos anos 2000, dado importante a ser refletido, posto que a ausência de pessoas com formação adequada possa ser refletida de diferentes maneiras e, dentre estas, destacamos o não reconhecimento social e financeiro de um docente nesse país.

Considerando as demandas em relação aos recursos, percebemos que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) abrange recursos que atendem à construção e reformas de escolas, compra de equipamentos, treinamentos de professores. Foi com essa lógica do governo se adaptar à realidade econômica, que surgiu um ideário neoliberal da privatização e um programa de reforma do Estado.

Cabe, neste contexto a formulação de parcerias entre o Estado e as organizações não governamentais e, também, a Educação a Distância, como modalidade decorrente do baixo custo e da capacidade extensiva. Através da elaboração de programas educativos de rádio e televisão, objetivou-se apoiar diferentes níveis de ensino, combater o analfabetismo e auxiliar na qualificação de professores, entre outras coisas (PADILHA, 2015, p. 228).

No que concerne ao Ensino Médio, este foi o nível mais prejudicado no governo Collor. Conforme explicitação de Padilha (2015), o Ensino Médio foi a parte mais negligenciada do ensino brasileiro, que necessitava de melhorias, tanto quantitativas quanto qualitativas. Abrangia tais necessidades o currículo, bem como o acesso, a permanência do aluno e o encaminhamento dele ao Ensino Superior.

Dessa maneira, a etapa final da educação básica, como afirma Moll, é um ensino:

Herdeiro da tradição dual, qual seja, de encaminhar os jovens para destinos desenhados a partir do berço, elemento característico de uma sociedade de quase-castas, o ensino médio encarnou historicamente (como escola secundária ou como 2º grau) a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior. Essa lógica manteve-se, inclusive, no período do regime militar, apesar da determinação legal da universalização de um ensino médio profissionalizante, nunca efetivado, pela ausência de infraestrutura, pessoal docente qualificado e insumos nas escolas. (MOLL, 2017, p. 62 – 63).

Considerando essa perspectiva dual do Ensino Médio, historicamente não há uma preparação adequada para o Ensino Superior, e nem para o mercado de trabalho, nas escolas públicas. Devido à ausência de investimentos nesta etapa de ensino, sendo que valores insignificantes foram destinados para a ampliação de vagas da Educação Profissional com a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico e da implementação do Programa Nacional de Educação e Trabalho, destinados a jovens pobres, na faixa etária entre 12 e 21 anos de idade, afirmando tais ações, Padilha (2015, p. 229) ressalta: “Contudo, mais uma vez, as ações não promoveram alterações significativas em um quadro deveras problemático”.

Podemos refletir que a educação pública foi prejudicada pela tentativa de articulação das teses neoliberais que promoviam medidas clientelistas e assistencialistas, resultando na segregação e exclusão, sendo a educação um instrumento importante, podendo esta ser utilizada tanto para a manutenção desse sistema neoliberal e ideologia mercadológica na educação, quanto para a ruptura deste; por isso é tão relevante compreender os aspectos políticos que permeiam a educação em cada período histórico.

Resumindo, muito pouco se fez nesse governo, ou quase nada, para que houvesse a erradicação do analfabetismo, da universalização da educação básica, da reestruturação qualitativa dos programas de formação de professores, da ampliação das oportunidades no Ensino Médio. (PADILHA, 2015, p.230).

Nessa direção, podemos afirmar que:

[...] prevaleceu a administração educação espetáculo, cuja atuação era voltada para criar efeitos midiáticos, a partir de anúncios ‘bombásticos’ de programas e ações, sem que houvesse condições para a viabilização desses projetos tão efusivamente alardeados. (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 13).

Nesta perspectiva, evidenciaram-se consequências desastrosas para o sistema educacional público. Com a democracia recente, Collor é destituído do governo, sendo que seu vice, Itamar Franco (1992 a 1995) assume. Com isso, as políticas educacionais e o governo assume nova perspectiva.

Um primeiro momento diz respeito ao debate sobre o Plano Decenal de Educação para Todos que envolvem Estados e Municípios na construção de seus próprios planos. É importante frisar que, apesar da retórica democrática, os debates e a agenda educacional do período estão marcados pela agenda dos organismos internacionais. (JACOMELI, 2011, p. 123).

No que se refere ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), este foi elaborado para tornar-se um instrumento-guia na educação básica do país e sua efetivação dependia de todas as esferas: da União, dos Estados e Municípios, das escolas, dos professores e dirigentes escolares, das famílias e da sociedade civil. O plano propunha metas para a valorização e o reconhecimento público do magistério, que deveriam ser trabalhadas, como regime de colaboração, nas esferas da União, dos Estados e Municípios. Esse plano foi um compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual cada país fez seu próprio plano decenal.

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Brasil, em 1993, que não era definitivo, e nem acabado, indicava as diretrizes da política educacional e a proposta era ser aperfeiçoado e ir se adequando, nos Estados e Municípios, de acordo com a elaboração de seus próprios planos. Esse plano teve um roteiro para a discussão com a comunidade escolar. Neste cenário, o Brasil assegurava à população o direito à Educação, compromisso estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Assim, o governo de Itamar Franco finaliza apenas com planejamentos futuros escritos. Entretanto, não houve investimento significativo, encerrando o governo com projetos e planos que não foram colocados, de fato, em prática, em especial o Ensino Médio. Podemos destacar que esse não obteve investimento neste período de governo.

2.1. Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC

No ano de 1994 é eleito, para presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002. Neste governo, o Plano Decenal foi praticamente ignorado, como afirma Padilha (2015), pois não foram incorporadas as conquistas sociais adquiridas na composição do documento. De acordo com Vieira e Farias (2007, p. 166), o projeto para a educação no governo de FHC estava explicitado em um documento que norteava a administração desse Presidente, denominado “Mãos à obra”, no qual a educação figurava como uma das cinco prioridades do governo.

Do ponto de vista de Robertson (2012) o neoliberalismo é um sistema político-ideológico que guiou os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, e apontou as consequências causadas para o sistema educacional brasileiro, em um contexto em que a educação passou a incorporar a lógica de capitalista, de rentabilidade e lucro, como também tornou-se vítima desse sistema.

No Brasil, a política neoliberal iniciou, de forma efetiva, nos anos de 1990. Durante os anos 80 o país ofereceu resistência às políticas de desregulamentação e abertura comercial, semelhante ao que acontecia em alguns países latino-americanos (SILVEIRA, 2009, p. 55). Para Carvalho (2002), as condições políticas e econômicas para o ajuste realizado no Chile e

no México estavam ausentes no Brasil na década de 1980. O Estado brasileiro apresentava-se com a economia fragilizada pelas condições do fim do governo militar sem condições, portanto, de enfrentar as medidas de ajuste de tipo neoliberal (SILVEIRA, 2009, p.55).

Nessa perspectiva:

Nos anos 1990, os evidentes fracassos do Consenso de Washington, em especial os níveis de crescimento econômico mundial consideravelmente mais baixos que ele presidiu, deixaram para os neoliberais uma difícil questão: como avançar sem repudiar o neoliberalismo enquanto projeto? [...] Em outras palavras, projetos neoliberais, inclusive para a educação, tendem a —fracassar em sua realização (idem, p. 6). Essas rodadas de intervenção neoliberal, desregulação, de fluxos, refluxos e contracorrentes é que criam os mundos do neoliberalismo realmente existente. (ROBERTSON 2012, p.287).

Dessa maneira, sabe-se que a política neoliberal no Brasil teve seu início em 1990, quando da gestão do presidente Fernando Collor de Mello, quando houve um movimento de ajuste de orientação neoliberal. Esta política continuou em 1992, pelo então vice-presidente, empossado, Itamar Franco, mas somente no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, a política neoliberal foi consolidada.

Neste cenário, tem-se a explicitação de Silveira (2009) ao afirmar:

[...] com a política de privatizações e a série de ajustes realizados, houve um processo de transferência de riqueza para o setor privado, um fortalecimento dos grandes monopólios privados e a desindustrialização, e a desnacionalização da economia nacional. Esse fenômeno levou à adoção do Estado Mínimo, cujas funções básicas seriam manter a educação primária, a saúde, e a infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico (SILVEIRA, 2009, p. 56).

Desse modo, de acordo com Castro (2008), Gentili (1996), Robertson (2012), Saviani (2007), Silveira (2009), dentre outros, evidencia-se a prática do neoliberalismo e a recusa ao rótulo de neoliberal, fato ocorrido no governo de FHC, que continuava sentindo-se socialdemocrata, não se considerando um neoliberal. Isto mostra que os neoliberais substituem vocábulos, como lembra Silveira (2009, p. 57), de James Petras que, por exemplo, na década de 1960, os analistas de esquerda passaram a empregar o termo mudança estrutural para significar a redistribuição de renda. Portanto, hoje, os neoliberais usam o termo reforma estrutural para referir-se às transferências de propriedade pública para as grandes empresas privadas.

No governo FHC houve pontos que influenciaram as políticas educacionais, como a relação do governo com o Banco Mundial, que norteou a educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A versão preliminar do documento ocorreu em 1995 (BRASIL. MEC, 1995) e foram publicados em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries BRASIL (1997), e de 5ª a 8ª séries BRASIL (1998); e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, as quais têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), com o objetivo de nortear os currículos da educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio. Destacamos, aqui, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998), e a ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mercado de trabalho. Outro aspecto criado no governo FHC, pela Portaria Ministerial nº 438 de 1998, é a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o qual teve como inspiração os modelos de educação norte-americano (Scholastic Aptitude Test) e francês (Baccalaureate), os quais tinham como objetivo avaliar, anualmente, o aprendizado dos alunos no Ensino Médio.

Na perspectiva dos modelos de avaliação citados, podemos refletir que essa proposta avaliativa se constitui de maneira regulamentadora e que o governo utilizou-se dos resultados das avaliações externas, como o Enem, apenas para quantificar os resultados do Ensino Médio, não analisando os resultados dessas avaliações políticas educacionais significativas para intervir e, assim, buscar resultados satisfatórios. O governo FHC apenas utilizou-se dos dados para tabular e classificar as instituições de ensino, ocasionando ainda mais o déficit no Ensino Médio.

A partir da aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, são alterados alguns artigos sobre educação, presentes na Constituição de 1988, que visam:

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiverem acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de um fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério. (JACOMELI, 2011, p. 124).

A iniciativa foi retomada pelo governo Fernando Henrique Cardoso sob a forma de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentada pela Lei nº 9.424/96, em processo de implantação em todas as unidades da federação, a partir de 1988. Tais investimentos contemplam apenas o Ensino Fundamental, estando o EM à margem de investimentos governamentais.

De acordo com a CF/1988, o Ensino Médio aparece como etapa final da educação básica, posto que no art. 208, o inciso II destacava a progressiva extensão de sua obrigatoriedade e gratuidade.

A LDB de 1996, ao estabelecer que o ensino médio é educação básica, contribui, também, no sentido de definir a identidade dessa etapa educacional. A proposição de compor um único nível de ensino da educação infantil ao ensino médio, em que pese não ter sido assegurada a obrigatoriedade para as três etapas que a compõem, é, sem dúvida, um avanço, e sinaliza a ampliação do direito à educação para a faixa etária de zero a dezessete anos. Quanto ao ensino médio, a identidade prevista na Lei 9.394/16 está ancorada na atribuição da educação básica em possibilitar uma *formação comum* com vistas ao *exercício da cidadania* e ao fornecimento

dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22). (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 22).

O Ensino Médio, na perspectiva legislativa aqui destacada, é fundamental para se compreender essa etapa de ensino como etapa final da educação básica, posto que essa perspectiva de entender o EM como educação básica possibilita a compreensão da relevância do EM para a formação ampla e completa dos sujeitos, sendo fundamental para formar cidadãos críticos, o acesso à educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Eis a importância de entender a educação, e suas etapas de ensino, como complementares e relevantes na formação de cidadãos.

Nesta perspectiva o Ensino Médio continuou sem incremento, posto que o Fundef destina o investimento do governo apenas ao Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio mais uma vez sem recursos necessários.

Vieira e Farias (2007, p. 169) argumentam que:

Alguns programas federais são fortalecidos, consolidados e ampliados, tais como Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras ações também são efetivadas a partir de 1995: Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). É só em 2001 que o governo de FHC sanciona o Plano Nacional de Educação, previsto na LDB de 1996 e que aponta metas a alcançar ao longo de dez anos.

Essas políticas educacionais foram significativas nesse período histórico; porém, ao considerar a relação de tais políticas com o EM, é relevante compreender que os avanços dessas políticas educacionais não perpassaram pelo EM, posto ter sido propostas para o Ensino Fundamental.

Neste cenário, percebe-se a agenda proposta para a política educacional brasileira do período e o compromisso do governo FHC com as determinações do Banco Mundial. Contou-se, ainda, com o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (1998-2002), aprovado em fins do governo FHC, concebido no âmbito Fundescola, acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. No entanto, o financiamento para o Ensino Médio não é contemplado no governo FHC. Embora essa etapa seja contemplada na legislação, não perpassa por recursos financeiros de investimentos destinados ao EM, já que essa etapa de ensino não era permeada pelas políticas educacionais, estando estas voltadas para o Ensino Fundamental à qual o investimento do Fundef era destinado.

Silva (2013) relata, ainda, que entre os anos de 1995 a 2000, foram produzidos diversos documentos com a intenção de mudar, significativamente, a estrutura curricular do Ensino Médio. Dentre os documentos oficiais com essa intenção, pode-se destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Pcnem), produzidos sob a orientação do MEC e pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dcnem), de acordo com o Parecer 15/98 e a Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;

e as formas de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nesse contexto, podemos compreender que a reflexão sobre o EM e os dados que esta etapa apresenta, inicia-se, de maneira conjunta, o que permite analisar esses dados e compreender a relevância de se pensar em políticas públicas voltadas para o EM enquanto etapa a ser legitimada, e repensada, por meio de instrumentos que viabilizem o olhar sobre ele.

Ainda sobre a legitimidade do EM, podemos citar a LDBEN/1996 que traz, em seu texto original, perspectivas do EM, sem o caráter profissionalizante. No entanto, tal perspectiva surge com o Decreto nº 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico e o Ensino Médio. Ao refletir com criticidade tais posicionamentos governamentais, devemos tecer considerações, assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1088), que destacam que, diante da contestação das forças progressistas da sociedade nacional, e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria muito para que a política de democratização, e de melhoria da qualidade da educação profissional, se instituísse a partir da implementação dessas regulamentações. Neste cenário percebe-se uma disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade, tornando-se um desafio para a produção de conhecimento nas lutas sociais do governo.

Destacamos que a LDB de 1996 manteve a especificidade do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, garantida pela Constituição Federal (1988). Atribuiu a essa etapa um caráter mais propedêutico de ensino baseado na formação básica, ou formação geral, buscando superar a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, legitimando o EM como etapa final da educação básica.

No entanto, o Decreto nº 2.208, de 1997, redefine essa formação, constituindo o profissional de nível técnico, de modo independente, do Ensino Médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando a formação geral da formação técnica. Vale mencionar outro Decreto relevante que vem como consequência desse: Decreto nº 5.154/2004.

Deste modo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1091) afirmam que:

Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto nº. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC que colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema.

Nestes termos, alguns passos foram necessários, como o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes

Curriculares Nacionais (1996). Em seguida, o Ministério deveria fomentar a implantação do Ensino Médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais.

Presencia-se, então, a discussão sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a necessidade de reconsiderar que deveria haver um dispositivo que regulamentasse uma lacuna aberta pela LDB. Neste contexto, Santos (2017) esclarece que houve a desobrigação do Estado em oferecer a educação profissionalizante, de modo regular e na esfera pública, podendo a profissionalização ser oferecida em espaços não formais de formação e aperfeiçoamento de mão de obra, em empresas e ONGs, bem como nas instituições da chamada sociedade civil.

Neste sentido, a reforma do governo FHC buscava ser legitimada por meio de documentos, os quais permeavam a lógica mercadológica e empresarial, o que ocasionou em limites na implementação, como revelavam os documentos que apresentavam as orientações curriculares para o Ensino Médio. Como observa Crouch, [...] o neoliberalismo parte grandemente do legado político e econômico do liberalismo em não ver problema algum em uma relação próxima entre empresa e Estado, considerando que a influência corra de empresa para Estado, e não vice-versa (2011, p. 95).

Nessa perspectiva [...] a educação é um bem de consumo e o estudante é o principal consumidor por intermédio de seus pais (WORLD BANK, 2001, p. 1). Com essa linha de pensamento o governo FHC tratou a educação brasileira, alinhando-se à perspectiva do Banco Mundial (Bird). Assim, o presidente do Banco Mundial declarou: “O que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato estão dando ênfase à educação (WOLFENSOHN, 1999)”. É importante compreender que o ministro Paulo Renato Souza², que já havia sido consultor do Banco, acatou inúmeras sugestões do Bird para a educação brasileira.

Compreendendo essa lógica neoliberal na educação, podemos entender o motivo pelo qual o PNLD é citado pelo governo como exemplo de investimento que visava à qualidade de ensino. Porém, essa medida ficava restrita a livros didáticos, não sendo enfrentado o problema da falta de acesso a livros em geral, e não investindo nas bibliotecas das escolas públicas. Sendo assim, há uma restrição de perspectiva educacional que desconsidera inúmeros limites para além do livro didático e que influenciam, diretamente, a organização do trabalho pedagógico do professor. Permeado pelo sistema neoliberal, o governo brasileiro convocava os pais e a comunidade para uma maior participação nos assuntos escolares. Entretanto, por

2 Paulo Renato Souza foi Ministro da Educação do Brasil, no período de 01 de janeiro de 1995 até 01 de janeiro de 2003.

meio de serviços prestados voluntariamente, como demonstra o projeto Amigos da escola³ e o dia da família na escola⁴, o governo demonstra ter a visão de uma educação por meio de ajuda, auxílio, desconsiderando a relevância de projetos consistentes que visavam a educação de maneira essencial, sendo o Estado o principal responsável por manter e criar projetos educacionais significativos.

O movimento docente por meio das sessões sindicais do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), Federação dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras (Fasubra), além do apoio União Nacional dos Estudantes (UNE), questionou tanto a forma de fazer política, quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo. Mesmo que setores da sociedade civil considerassem essa reforma necessária, os questionamentos foram levantados, pois estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Segundo o movimento docente que defendia o ensino público e gratuito, por meio da reforma, o governo aproximava suas políticas de acordo com os objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional.

O ano de 1998 foi palco de uma das mais importantes greves do movimento sindical deste país no período recente. Os docentes das universidades federais protagonizaram a maior greve de sua história, tanto em tempo de duração, quanto em amplitude, pois arrastou consigo todas as sessões sindicais do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) [...] Federação dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras (Fasubra) entrou em greve e os estudantes, atropelando sua direção nacional encastelada na União Nacional dos Estudantes (UNE) (PINTO, 2000, p.01)

Dessa maneira, percebemos espaços de lutas que marcaram esse período do governo FHC. No que se refere ao Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), podemos destacar a lei que o regulamentou – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – que estabelecia que a União, em articulação com os estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil (BRASIL, 2001), deveria proceder à efetivação de avaliações periódicas relativas à implementação desse plano nacional. Com base no quarto ano de vigência desta Lei (BRASIL, 2001), nota-se aqui a relevância da avaliação nesse governo, enquanto um sistema

3 Amigos da escola tem o objetivo de contribuir com a escola pública de educação básica por meio do trabalho voluntário e da ação solidária. O projeto é implementado em parceria com a Petrobrás, o Instituto Faça Parte, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas, sendo pautado na perspectiva filantrópica.

4 Evento promovido pelo Ministério da Educação, realizado duas vezes ao ano e que tem como objetivo sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores para a importância da integração e do acompanhamento dos pais e familiares nas atividades pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas pela escola, com um viés filantrópico.

de regulação, pois, afinal, o financiamento do Banco Mundial necessitava de um retorno em dados. Assim, é notório que a avaliação aqui se opõe à perspectiva de Freitas (2015), e se torna meramente verificadora, sem intervenções significativas para aperfeiçoar o processo.

O Ensino Médio perpassou por essa perspectiva neoliberal, rodeado de parcerias público – privado³. No entanto, mesmo com tantos anseios e dificuldades, o Ensino Médio, no governo FHC, é compreendido como etapa final da Educação Básica, de acordo com a LDB nº 9394 (1996), embora mantivesse a ausência de investimento financeiro nesta etapa de ensino.

Assim, o governo FHC é marcado por um grupo de instituições, fundações e empresas, assumindo projetos sociais, havendo, assim, intervenção burguesa no social por meio do investimento social privado. Com isso, houve um maior investimento em programas e políticas com o Sistema “S”⁴, o qual é composto por uma série de instituições e representa um conjunto de organizações e entidades voltadas para questões profissionais diversas. De uma forma geral, elas servem de apoio para a indústria, para o varejo e para os próprios trabalhadores, em diferentes ramos. Assim, um conjunto de empresas deram sustentação ao governo durante oito anos. Dessa maneira, o Ensino Médio, profissionalizante, treinamento em serviço, e ensino superior, devem ser privatizados. (ALTMANN, 2002, p. 84).

2.2. Governo Luiz Inácio Lula da Silva

Prosseguindo a gestão presidencial, após dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, assumiu o poder Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, que ganhou a eleição em 2002 e permaneceu de 2003 a 2010. Nesse período, houve a necessidade de rever as Diretrizes Curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação e nova mudança ocorre em 2004, quando o Decreto nº 2.208 é revogado, sendo substituído pelo Decreto nº 5.154, que determina que a educação profissional técnica de nível médio volte a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2003, realizou um seminário sobre a

³ As parcerias público-privadas são contratos que estabelecem vínculo entre a Administração Pública e a iniciativa privada visando à implementação, ou gestão, total ou parcial, de obras, serviços ou atividades de interesse público, em que o parceiro privado assume a responsabilidade pelo financiamento, investimento e exploração do serviço, observando, além dos princípios administrativos gerais, os princípios específicos desse tipo de parceria.

⁴ Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira. As receitas arrecadadas pelas contribuições ao Sistema S são repassadas a entidades, na maior parte de direito privado, que devem aplicá-las conforme previsto na lei de instituição. As entidades em questão são as seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social do Comércio - SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Social do Transporte - SEST, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE. Observando-se que todas as instituições acima têm sua sigla iniciada pela letra "S", compreende-se o motivo do nome do Sistema S.

integração entre o nível médio com a modalidade de Educação Profissional, de acordo com as suas respectivas diretorias.

Em 2003, o Ministério da Educação/Semtec, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração. O primeiro Seminário Nacional —Ensino Médio: Construção Política, que ocorreu em Brasília em maio de 2003, que teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional —Educação profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas, específico da educação profissional e tecnológica, que teve como base de discussão, o documento intitulado: —Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo resultado das discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, —Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007, p. 6).

Deste modo, o objetivo da integração nos documentos do MEC e no documento-base era aumentar a escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador (BRASIL, 2007, p. 6). As políticas educacionais tiveram continuidade, uma vez que no governo do presidente Lula buscou-se um governo comprometido com as classes sociais. Os embates relacionados ao processo educacional reuniram representantes de diferentes orientações político-sociais, como descreve o documento-base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007).

A educação profissionalizante seria explorada por empresários que visavam uma educação bancária⁵ que, diante desse decreto, tornou-se oficializada. Isso é visualizado no Parágrafo único, do artigo 36^a, da LDB, incluído pela Lei nº 11.741, de 2008: a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio, ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Sendo assim, entrou em vigor a lei que redimensiona, institucionaliza e possibilita as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Desta forma, acentua-se a dualidade: o Ensino Médio considerado regular e a formação específica para um ofício que se destina ao mercado de trabalho, o que abre espaço para a iniciativa privada se expandir. Existem muitas dúvidas quanto a esse espaço na LDB, pois atende aos objetivos de orientação neoliberal e, ainda, o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao Ensino Médio, abrindo oportunidade ao empresariado para lucrar com a educação do trabalhador.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007 pelo Ministério da Educação, tinha como principal objetivo melhorar a qualidade da educação

⁵ De acordo com o Educador Paulo Freire, o termo “educação bancária” traduz a metodologia educacional das instituições tradicionais de ensino. Na educação tradicional o professor é o centro do processo de aprendizagem, pois é tido como o detentor absoluto do saber, a fonte de todo conhecimento. Nesse tipo de educação, o discurso do professor deve ser decorado e reproduzido integralmente pelo aluno, e esse deve permanecer sentado e calado enquanto o professor transmite o conteúdo.

brasileira. Esse Plano foi realizado como um plano executivo para o cumprimento de metas que seriam desenvolvidas de forma articuladas com o Plano de Aceleração do Crescimento. De acordo com o presidente Lula, o PAC e o PDE são anéis de uma mesma corrente para a construção de um novo Brasil (SILVA, 2007).

Do ponto de vista da educação, também houve propostas e, entre elas, a promessa de centralizar suas análises para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como afirma Jacomeli (2011, p. 125), expressando a congregação de esforços coletivos dos vários Ministérios, em torno do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

No dizer de Saviani (2009, p. 6):

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica, situam-se o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Plano de Metas do PDE – Ideb, duas ações dirigidas à questão docente (–Piso do Magistério e –Formação), complementadas pelos programas de apoio –Transporte Escolar, – Luz para Todos, – Saúde nas Escolas, –Guia das Tecnologias Educacionais, –Educacenso, –Mais Educação, –Coleção Educadores e –Inclusão Digital. Com o acréscimo de três novas ações (–Conteúdos Educacionais, –Livre do Analfabetismo e –PDE Escola), em 2009 ascendem a 15 ações que incidem globalmente sobre a educação básica.

O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007, para ser implementado pela União, foi considerado como o carro chefe (SAVIANI, 2007, p. 3) do PDE, o que o conduziu como uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, além da participação de famílias e comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. É notório ter aqui um governo que visava à integração dos entes federados ao Plano, estabelecida pela assinatura de termo de adesão, sendo tal parceria conduzida por meio de um compromisso assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes já estabelecidas. Assim, visando a efetivação dessa integração, da data de lançamento do Plano de Metas Compromisso, em abril de 2007, até final de julho de 2008, o MEC conseguiu que 100% dos municípios brasileiros (5.563) e todos os 26 estados, e Distrito Federal, aderissem ao compromisso de metas de melhoria da qualidade (BRASIL, 2008, p. 15).

Dessa maneira, o PDE/Plano de Metas Compromisso, embora sejam dois documentos distintos, estava legalmente de acordo com a Constituição Federal de 1988, posto que os objetivos estabelecidos para a educação na CF 88 requerem a construção da unidade dos sistemas educacionais entre os entes federados – União, Estados e Municípios, como um sistema nacional, sendo o papel atribuído à União o de garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante colaboração técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Deste modo, este governo orienta-se pelas legislações educacionais, em especial nas propostas em relação ao PDE/ Plano de Metas Compromisso. Para analisar esta política é

fundamental considerar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), envolvendo as redes públicas estaduais e municipais, sendo esse índice instituído pelo MEC como indicador de medida da qualidade da educação.

O Ideb, obtido pela soma do desempenho nas avaliações de larga escala e fluxo escolar, passa a compor uma prática tecnoburocrática de gestão, cujo foco centra-se no alcance de metas e busca de resultados, obtidos através de mecanismos de avaliação quantitativa, da medição dos processos de aprendizagem. (CAMINI, 2010, p. 545).

O Ideb foi instituído como um recurso significativo do governo para medir os índices das escolas. Entretanto, é fundamental compreender que o Ideb não aborda questões importantes capazes de aferir com maior eficácia os níveis de qualidade no ensino. Sendo assim, diversos pesquisadores e educadores destacam que é preciso considerar o processo e não apenas o resultado final, analisando as políticas pedagógicas, currículo, formação, salário e as condições de trabalho dos professores, e demais trabalhadores da educação, oportunidades de formação continuada, planos de carreira e saúde dos profissionais, infraestrutura e violência nas escolas, relação profissionais/alunos, os custos da educação, obtendo como base a gestão democrática.

Assim, este governo se fez voltado para o desenvolvimento de políticas públicas e sociais, sendo o Fundeb uma mudança significativa que lhe permite, pela primeira vez na história deste país, determinar investimentos que abrangem também o Ensino Médio.

Neste contexto, o governo desse momento deveria reformar a educação, ou manter as iniciativas que já tinham começado no governo anterior e, de acordo com sua trajetória histórica, dar continuidade a muitas políticas implementadas, além de novas que foram determinadas.

Neste sentido, Silva (2009, p. 198-199) destaca:

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal, e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei nº 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o Fundeb e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundeb –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

O governo Lula estabeleceu bases importantes para as políticas educacionais e os resultados foram necessários e promissores : contou-se com o Fundeb, o Programa

Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Ele foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT) e tinha um prazo de quinze anos para ser completado mas, acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no ensino superior. Esse plano foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094.

O principal foco do PDE foi a educação básica e sua articulação com as demais áreas. Dentre as ações do PDE podemos mencionar o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302/07, que visava à oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, permitindo a inserção profissional no mercado de trabalho, por meio do estágio supervisionado, fortalecendo as redes estaduais de ensino na oferta de educação profissional de nível médio, através de um programa de assistência técnica e de financiamento.

Para tanto, o Plano deu enfoque à formação e à valorização dos docentes, estabelecendo piso salarial nacional, constitucionalmente assegurado, para professores; aumento da arrecadação para repasses da União aos estados e municípios relativos ao Salário-Educação; substituição do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e ampliação dos repasses da União ao Fundo; combinação entre os resultados de desempenho escolar e os resultados de rendimento escolar por meio da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb; apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola); lançamento dos Planos de Ações Articuladas (PAR); acesso ao mundo digital: energia elétrica (Programa Luz para Todos na Escola); equipamentos e formação (Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo); e conectividade (Programa Governo Eletrônico: Serviço de Atendimento ao Cidadão – GSAC e TV Escola), bem como a produção de conteúdos digitais (Portal

Domínio Público, Portal de Periódicos da Capes e Programa de Conteúdos Digitais Educativos).

Compreendendo o objeto de pesquisa deste trabalho, podemos refletir que tais programas influenciaram, de maneira significativa, o Ensino Médio e a organização do trabalho pedagógico das escolas. Esses projetos tratavam a educação de maneira ampla, considerando os aspectos financeiro, pedagógico, tecnológico, dentre outros recursos essenciais para uma educação de qualidade. Por tais motivos, podemos destacar tais políticas e programas como meio de conseguir uma educação de qualidade.

A Emenda Constitucional 59/2009 promulga a seguinte emenda no texto constitucional "Art. 208: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." Dessa maneira, percebemos que há um olhar legal e governamental para a faixa etária dos 4 ao 17 anos, além de todas as etapas da educação básica. Uma perspectiva que ainda fica a desejar é não estar evidente a palavra Ensino Médio na redação da lei pois, assim, não possibilita a legitimidade do Ensino Médio.

Algumas ações como o Parecer CNE/CEB nº 11, de 30 de junho de 2009, versando sobre uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, concretiza o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), o qual já evidenciava a formação integral e profissionalizante no Ensino Médio. Como revela Silva (2013), desde 2009 havia o apoio ao desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas, com apoio técnico, e financeiro, para disseminar, com os sistemas de ensino, as experiências a partir de um currículo dinâmico, flexível e compatível diante das exigências da sociedade contemporânea. Assim, compreendemos que o Ensino Médio público, no Brasil, tem se expandido aos poucos no decorrer de seu processo histórico.

No entanto, uma suposta ⁵ garantia da sua obrigatoriedade, por parte do governo federal, foi definida, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que garante a Educação Básica obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade, destacando o âmbito de uma nova política para o Ensino Médio e para a formação

⁵ Aqui podemos refletir que se a intenção do governo fosse realmente possibilitar a garantia do Ensino Médio, não determinariam a Educação Básica obrigatória de acordo com as idades, conforme redigido na EC 59/2009, mas com as etapas do ensino como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste sentido, a ausência dessas palavras na lei dificulta a garantia do Ensino Médio.

profissional, o que possibilitou a oferta da educação profissional integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2009).

No governo Lula, por dois mandatos, se encontrava uma população com expectativas de mudanças, tanto na sociedade em geral como na educação, diante do suporte legal e da Constituição Federal de 1988.

Tais modificações se fizeram de maneira articulada ao PDE e ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que sinalizavam a ampliação do financiamento e a criação de possibilidades curriculares para atribuição de novos sentidos ao currículo do Ensino Médio, desta feita um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências dos alunos e da sociedade. Sinalizava assim, na direção da universalização do acesso à última etapa da educação básica e isso implica na ampliação do financiamento e criação de currículos com novos sentidos do Ensino Médio, bem como a experiência vivida pelos jovens e adultos que frequentavam a escola, realçando o que considerava a diversidade das culturas e identidades juvenis, as necessidades, e expectativas, de seus sujeitos e demandas da sociedade atual.

Considerando os limites e avanços desse governo, compreendemos a realidade brasileira na perspectiva estrutural, e suas desigualdades sociais estabelecidas. Mesmo na perspectiva capitalista, a classe dominante necessita realizar o alívio da pobreza, mesmo sem a justa partilha do capital socialmente produzido, para a própria manutenção do capitalismo. Contudo, nem isso no Brasil foi realizado, pois se iniciou um desenvolvimento com tal perfil, no governo Lula, um governo voltado ao desenvolvimento também do próprio capital.

Outra perspectiva, ao examinar as propostas de educação do bloco de forças que apoiavam a candidatura de Fernando Henrique Cardoso e as que apoiavam a de Luiz Inácio Lula da Silva, Luiz Antônio Cunha (1995) apresenta-nos os projetos e concepções em disputa: enquanto as primeiras resultavam de produções de quadros intelectuais elaboradas pelo alto para serem aplicadas na sociedade, as segundas buscavam uma construção desde a própria sociedade. Grande parte dos integrantes daqueles quadros eram, na verdade, membros de organismos internacionais, a começar por Paulo Renato Souza, que por oito anos ocupou o Ministério da Educação (MEC) aplicando o planejado. Tanto que podemos dizer que a LDB aprovada no Congresso foi um ex-post facto de um ex-ante. (Frigotto, 2011, p. 243 – 244).

Assim, consideramos os avanços significativos para o Ensino Médio como o Fundeb, bem como alguns recuos que seria pensar o Ensino Médio enquanto uma formação profissionalizante, posto que a maneira como tal perspectiva fosse ser realizada, poderia causar futuramente, uma formação tecnicista.

2.3. O governo Dilma Roussef

Em seguida, a presidência da República é assumida por Dilma Roussef (2011-2016)

que, na perspectiva de Freitas (2015) explicita que a presidente dá prosseguimento à forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.

No início do seu mandato, a presidenta Dilma anuncia a criação do Pronatec com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, a Lei nº 12.513/2011, que institui o Pronatec, em seu artigo 1º e determina que essa ampliação se dê por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O parágrafo único do referido artigo elenca os objetivos desse Programa:

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; e

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013). (BRASIL, 2011).

De acordo com a legislação do Pronatec, percebemos que por meio desses seis pontos destacados, havia uma preocupação do Ensino Médio e profissionalizante em diferentes áreas, demonstrando que o governo entendia como fundamental para uma educação de qualidade diferentes fatores, entre eles a democratização da oferta, expansão da rede física, qualidade no EM, qualificação profissional, dentre outros.

O Pronatec foi um programa que envolveu um conjunto de iniciativas para expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com os objetivos:

[...] cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação; consolidar o Programa Brasil Profissionalizado, com o fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; ofertar cursos à distância através da Rede e-TecBrasil; destinar cursos gratuitos nos Serviços Nacionais de Aprendizagem, do Sistema S, as pessoas de baixa renda; financiar cursos em escolas privadas e do Sistema S; destinar Bolsa-formação, com destino de material didático, auxílio-transporte e auxílio-alimentação aos estudantes. (BRASIL, 2011).

Ao revelar sobre o Pronatec, Waldow (2014) fundamenta que este Programa tem como público-alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Acrescenta, ainda, que os alunos recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento técnico. O Pronatec se utilizou da rede federal de ensino e da parceria entre o público e o privado.

Dessa maneira, ao efetivar o Pronatec, o governo aponta indícios de modificações na organização do EM e tais modificações afetam, em especial, as populações minoritárias e a rede pública de ensino. É válido considerar que o Pronatec influencia diretamente na oferta do EM regular das escolas públicas, pois afinal o programa atinge diretamente esse público. Nessa perspectiva, é necessário repensar sobre a organização curricular do EM e, para atingir tal fim, a proposta do governo se utiliza das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Estabelecendo uma relação entre o Pronaec e a Reforma do Ensino Médio, percebemos que esse programa iniciou a modificação do EM em diversas perspectivas, além de ter como foco o EM das escolas públicas, situações próximas com a estabelecida com a Reforma do EM.

O texto das DCNs para o Ensino Médio, de acordo com o Parecer CNE/CEB 05 (2011), compreende essas dimensões:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano, e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2011).

Por meio das DCNs do EM, é notória a busca pela formação dos sujeitos para o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura; assim, o mercado de trabalho já aparece com um papel fundamental na formação do EM, introduzindo princípios do mercado de trabalho na educação, em especial na reestruturação do EM.

Na perspectiva de mudança do EM foi criada uma Comissão Especial de Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), criada em 2013, pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que nasce com a justificativa que a atual organização do Ensino Médio não satisfaz aos anseios da juventude. O mote da reforma é a flexibilização, sem levar

em consideração a realidade dos currículos e das escolas brasileiras. As diretrizes dessas análises estabeleceram que a organização curricular do Ensino Médio possua uma base nacional comum e uma parte diversificada. O currículo deveria se organizar em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza e Ciências Humanas, em conformidade com a LDB 9394 (1996), que também sofreu alterações com a reforma.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 25-26).

Nesta etapa são aprofundados os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental, com o objetivo de preparação básica do (a) educando (a) para o trabalho e para o exercício da cidadania, de sua formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, assim como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Nesse período o (a) educando (a) conclui a Educação Básica, domina conhecimentos e habilidades, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho e também seguir o caminho do ensino superior.

Dessa maneira, o Ensino Médio é de responsabilidade dos Estados, mas evidenciando a República Federativa do Brasil. Vale salientar que a União é também responsável por tal etapa, como colaboradora do Estado. Tendo o EM regular a duração de três anos, considerada como última da educação básica, por assim ser, exigia conhecimentos básicos de maneira geral, sendo fundamental que o educando compreenda todas as disciplinas básicas para poder prosseguir nos estudos.

Neste cenário, e com perspectivas diferentes, surge o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024), com propostas inovadoras e compreendendo a educação como a base para a formação de cidadãos. Ressaltando a concepção do EM e sua importância como etapa final da Educação Básica, o PNE (2014 – 2024), mais especificamente a meta 3, propunha universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento), conforme destaca Freitas:

O PNE alcançou caráter de Plano de Estado, cobrindo períodos de dez anos, com explícita vinculação de recursos para a sua execução. Um grande avanço! Um plano decenal previsto na Constituição faz com que planos de governo obrigatoriamente o tomem como referência, consolidando políticas com maior articulação federativa. Além disso, o PNE tornou-se o articulador do Sistema Nacional de Educação, mas paradoxalmente vivenciamos hoje a situação de termos um PNE em vigor (Lei 13.005/2014) sem que o SNE a

ser por ele articulado esteja ainda instituído. A ausência de um SNE até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a educação nacional, como a ausência de referenciais nacionais de qualidade capazes de orientar a ação supletiva para a busca da equidade, a descontinuidade de ações, a fragmentação de programas e a falta de articulação entre as esferas de governo. Esses fatores não contribuem para a superação das históricas desigualdades econômicas e sociais do país. (FREITAS, 2015, p. 01).

Dessa maneira, ao buscar um PNE, é necessário pensar, também, na construção de um Sistema Nacional de Educação – SNE, por meio de um regime de colaboração entre os entes da Federação. Vale ressaltar que tal perspectiva se faz presente nos artigos 23, 211 e 214 da Constituição e no artigo 13, bem como na estratégia 20.9 do PNE. Assim, o PNE exige também um SNE, embora esse SNE não fosse colocado em elaboração neste processo, o que trazia algumas fragilidades para a efetivação do PNE. Vale ressaltar, porém, que o PNE foi uma construção significativa para a educação deste país e que, por isso, não poderia ficar esquecido; pelo contrário, deveria ser aprimorado por meio de um SNE.

Dessa maneira, é fundamental compreender que o contexto político posteriormente modificou-se de acordo com as políticas educacionais que também se modificaram. Deve-se evidenciar que o Brasil é um país no qual a democracia ainda é recente. Então, deve-se compreender que:

A democracia é que tem sido excepcional, uma vez que ela se constitui em peso grande para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro. A democracia atrapalha a política capitalista e tende-se, então, a reduzi-la, a tomar medidas inusitadas, mesmo que sejam os Golpes contra governos progressistas. (SANFELICE, 2016, p. 261).

Tal perspectiva filosófica e histórica é essencial para compreendermos o contexto político do país, pois foi neste período que a democracia do Brasil sofre grande pressão da política capitalista que nota a ascensão das classes populares, por meio da expansão da universidade pública, incentivos à ciência, intercâmbios, a redução da fome no país, dentre outras possibilidades das quais, até então, a classe popular deste país não participava. Após o governo Lula, a classe popular passou a participar enquanto sujeitos atuantes e, conseqüentemente, começou a incomodar a perspectiva capitalista, o que faz com que o governo Dilma não consiga finalizar, de fato, seu mandato, no ano de 2018. Sofreu um golpe em 2016, deixando alguns limites e possibilidades das políticas educacionais, das quais destacamos o Ensino Médio, o qual já percorria um processo de profissionalização, de acordo com a legislação vigente.

Nesse prisma, entendendo estes aspectos do país, é fundamental compreender que o golpe foi realizado no ano de 2016, o que é essencial neste contexto e, principalmente, para a efetivação da reforma do Ensino Médio. Por isso, é necessário aprofundar na compreensão do golpe e o que permeou tal período histórico.

3 O GOLPE DE 2016 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Esta seção visa apresentar e analisar a reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei Federal nº 13415/2017 e o contexto de sua implementação. O Brasil passou por uma crise política institucional em 2016, como afirma Saviani. O termo utilizado neste texto para relatar a realidade do período histórico brasileiro se destaca da seguinte maneira:

Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada. E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. (SAVIANI, 2017, p. 217).

Na perspectiva de Saviani é que utilizamos a palavra golpe neste estudo. Fazendo a relação com o antigo golpe, porém militar, percebemos o quanto a democracia deste país ainda é jovem historicamente. Algumas semelhanças entre eles podem ser evidenciadas, pois algumas das famílias golpistas de hoje já estavam lá em 1954, contra Getúlio Vargas, e prontas a derrubar Goulart em 1964. É espantosa a simetria discursiva das máquinas de propaganda na ofensiva contra Goulart e agora contra Dilma. O mais famoso editorial a favor do golpe em 1964 foi o do “Correio da Manhã”, da família Bittencourt, cujo título do editorial de 31 de março tornou-se tristemente famoso: “Basta!”. Ele havia sido precedido por outro: “Fora!”. Cinquenta e dois anos depois, o Estado de S. Paulo publicou, em 13 de março de 2016, editorial com o mesmo título : “Basta! (SANFELICE, 2016, p. 265).

Outra semelhança com tal período histórico é a reforma realizada no período militar por meio da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, a qual modificou o ensino em 1º grau e 2º graus, e o ensino de 2º grau se torna um ensino profissionalizante para os sujeitos. Nesse período histórico o objetivo era ter um ensino geral para os filhos da burguesia e ensino profissional para os filhos dos proletários. Dessa maneira, essa perspectiva de ensino foi realizada no período do regime militar e demonstrou falha, o que evidenciou a necessidade de perceber o Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica. No entanto, com o segundo golpe, vivenciamos reformas que também visam o atraso das políticas brasileiras e agora todos os sujeitos da escola pública terão o ensino profissionalizante.

Parte da justificativa para tal ato se fundamentou na incapacidade do governo de Dilma Rousseff de fazer os ajustes econômicos reclamados pelo capital para satisfazer às demandas do mercado mundial e para garantir a continuidade do processo de acúmulo de capitais e de

concentração de renda. Logo foi anunciado o golpe de 2016, que contou com amplo apoio midiático por meio de um discurso, praticamente uníssono, segundo o qual é necessário retroceder no plano dos direitos trabalhistas e sociais garantidos constitucionalmente para recuperar a confiança dos investidores e promover a retomada do crescimento econômico (DUARTE; DERISSO, 2017, p. 132).

3.1 Cenário político e social da implementação da Reforma do Ensino Médio

No momento em que Michel Temer (2016-2018) assumiu o país, lançou, imediatamente, a Medida Provisória nº 746/2016 que modificou o Ensino Médio e impôs uma orientação tecnicista, e produtivista, para a escola pública, visando o contexto de segregação entre a educação para os ricos, que estão nas escolas particulares, e para os pobres, que fazem o Ensino Médio na escola pública. A medida provisória tinha como objetivo, instituir:

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. (BRASIL, 2016).

Dessa maneira, a Reforma do EM apresenta mudanças na legislação educacional, modificando inúmeros pontos e, até mesmo, legislações anteriores. É fundamental compreender que em uma democracia não se faz modificações por meio de medida provisória que se transforma em leis, já que essa não possibilita a participação da população, sendo, assim, uma medida imposta pelo governo que a coloca. Outra perspectiva a ser analisada é que os objetivos de MP são para sanar questões emergenciais, e que jamais seriam transformadas em lei, posto que os trâmites da legislação não se faz de maneira imposta e sem diálogo em uma democracia.

Com esse contexto político podemos entender as reformas que foram ocorrendo com tanta rapidez neste período, evidenciando, assim, a estreita relação entre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 no Senado e, por fim, aprovada como a EC 95 (2016)⁶ que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal.

A Emenda Constitucional EC 95 (2016) é aprovada, congelando os gastos destinados às políticas sociais por vinte anos, dentre elas a educação. Com isso, o que é de se esperar é que se mantenha a legislação e os princípios educacionais como estão, pois afinal não há

⁶ A PEC 241 é votada na Câmara dos Deputados, transformou-se na PEC 55 no senado e foi aprovada como Emenda Constitucional 55/2016.

investimento necessário para qualquer mudança significativa, seja por meio da implementação do PNE, que permanece sem investimento para cumprir suas metas, seja para reformas educacionais significativas, considerando que qualquer reforma para ser significativa necessita de investimento estatal.

No entanto, o que acontece é que antes da aprovação dessa EC 95 (2016) surgem, também, outras propostas como o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, também conhecido como Escola sem Partido⁷. É relevante a percepção dessa legislação, pois o que encontra-se destacado aqui é um período de golpe e que, assim como a MP nº 746/2016, se efetivou posteriormente. Esse PL nº 867/2015 também poderia se efetivar, bem como influenciar no processo formativo do EM.

Permanecendo no contexto do golpe, destacamos a Lei Federal nº 13467/2017, também conhecida como reforma trabalhista, o que regulamenta o trabalho terceirizado, abrindo, então, a possibilidade desta forma de contratação alcançar diversas profissões, sendo destacada neste estudo, a profissão docente.

A MP nº 746, que promovia alterações no Ensino Médio, foi publicada no Diário Oficial da União, em edição extra nº 184-A, no dia 28 de setembro, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assim como a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), posto que o financiamento desse espaço é a relação público-privado.

Ferreti e Silva (2017, p. 387) fundamentam sobre os aspectos presentes no texto da MP nº 746 que chamaram a atenção da mídia em duas situações:

A extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas – Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com notório saber em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros, de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação.

7 A Escola sem partido pretendia instituir a censura nas escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, sendo derrubado na pauta da Câmara dos Vereadores de São Paulo, quinta-feira (20/12), por falta de quórum para a votação. O projeto foi apresentado pelo vereador do MBL Fernando Holiday (DEM), sendo que no dia da votação professores e estudantes lotaram as galerias do Palácio Anchieta para acompanhar. Apesar de ser um projeto de lei do estado de São Paulo, vale a nossa observação aqui, posto que esteja destacado em um período de golpe e, com esse período, muitas perdas foram registradas. Caso esse Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 tivesse alcançado o nosso maior estado, esse projeto se fortaleceria e, assim, seria muito provável a cogitação de aplicá-lo em todo o país.

Notamos assim, diversas modificações como a extinção de disciplinas significativas na formação de sujeitos críticos, como Sociologia, Filosofia e Artes, já que a Educação Física é retomada posteriormente, considerando essa uma disciplina essencial para a formação militar e não sendo vista aqui para uma formação crítica. Outro aspecto da MP é considerar o notório saber como formação suficiente para exercer a profissão docente, o que demonstra a desqualificação dos profissionais docentes, considerando que a formação docente influencia diretamente na formação dos educandos. Além dessas alterações, a MP tem a pretensão de modificar a estrutura curricular e também de estabelecer, de maneira legal, o financiamento e estreitar a relação entre entidades privadas e públicas.

Considerando o processo da MP, devemos ponderar que foram apenas quatro meses de debates para refletir em torno da reformulação curricular, formação docente, formação educacional, dentre outros. Assim, essa medida transita e se institucionaliza enquanto Lei Federal nº 13.415/2017 e se faz conhecida como a Reforma do Ensino Médio. Com a ausência de tempo necessário para um debate significativo, veio à tona controvérsias e disputas sobre o Ensino Médio brasileiro que ainda não se encerraram.

Nesta perspectiva, os resultados da educação brasileira se apresentaram de forma alarmante, reproduzida pela imprensa, desnudando, assim, uma tendência a negligenciar a necessidade de investimentos na escola pública. Neste momento em que vivenciamos o golpe atribui-se a situação do ensino não à ausência de investimento, mas, sim, aos professores, cursos de formação, isto é, aos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas do país:

[...] daí a defesa de um ensino mais voltado para a prática docente e com menos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos, estabelecendo, assim, uma dicotomia entre teoria e prática, conforme se pode apreender da entrevista que no ano de 2008 a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo concedeu uma revista de grande circulação, na qual disse:
—Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de Pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomençaria tudo do zero porque estes cursos privilegiam, segundo ela, as discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre a didática. (DUARTE; DERISSO, 2017, p. 135).

As reformas do Estado e da educação que se apresenta neste período são originárias de sujeitos que se comprometem com o ideário neoliberal. Nessa concepção, a construção do conhecimento é um fenômeno subjetivo, eis o princípio da meritocracia. O indivíduo desenvolve competências para que se adapte e sobreviva em um mercado competitivo e, neste cenário, o indivíduo se insere numa ordem social regulada, de forma implícita, do mercado, o que contribui para o seu desenvolvimento e aprimoramento.

Assim, como já explicitado anteriormente, os estudos e pesquisas apontam para o caráter ambíguo na organização do Ensino Médio que, ao mesmo tempo em que tende a preparar para o trabalho, volta-se para o preparo dos estudantes para ingressarem no Ensino Superior. Essa dualidade é um dos principais indicativos da ausência de identidade desse nível de ensino.

Desse modo, ao analisar a MP nº 746/2016, devemos considerar a forma como ela foi desenvolvida até se tornar uma Lei Federal 13.415 (2017). Podemos ressaltar que:

Nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física. A lei de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a de nº 5692/1971, obedeceu aos trâmites legais, apesar da óbvia limitação de discussões. Mas, agora, por suposto, estamos numa democracia e não se justifica a imposição goela abaixo dessa reforma do ensino médio. A razão é que esse grupo do governo atual sabe que não conseguiria enfrentar uma discussão minimamente legítima e consistente com as associações científicas, profissionais, de estudantes e movimentos sociais diversos. Então, apelaram, ao silêncio da sociedade. Mas, ela está gritando... (ARELARO, 2017, p. 11).

Para a implementação de tal medida, a infraestrutura das escolas, assim como as condições objetivas de viabilização, não são alteradas, ou seja, mantêm as mesmas condições estruturais, técnicas, financeiras e logísticas, posto que quando pensamos em reformas significativas, são necessários financiamentos significativos para ter condições mínimas de trabalho adequado e de qualidade.

Com o discurso ilusório de melhorar as condições de formação e trabalho dos professores de Ensino Médio, a Reforma do Ensino Médio, na prática, busca promover um processo educativo tecnicista, por meio de currículos engessados. Tal reforma foi justificada, e evidenciada, por meio da mídia, que também foi alicerce para o golpe, pois foi divulgada uma falsa aceitação, e participação, de toda a população brasileira na Reforma do Ensino Médio, considerando, assim como Freitas (2019), uma reforma empresarial da educação, o que a distancia ainda mais de uma reforma popular, considerando a educação como mercadoria do sistema capitalista. “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (Freire, 1984, p. 89). Outro aspecto que essa mídia destacou como justificativa para a reforma foi a falência do Ensino Médio, por meio de notas coletadas nas avaliações externas das instituições escolares, não considerando as notas das instituições federais, pois essas iriam aumentar a média do Ensino Médio.

No entanto, a luta contra a reforma se efetivou e evidenciou que tal Medida Provisória se fez mesmo que em contrariedade à população brasileira⁸, pois escolas de todo o Brasil foram ocupadas contra tal medida. Dessa maneira, a população demonstra estar ciente das modificações e, principalmente, não estar de acordo. A resistência se fez por meio de ocupações nas escolas em todo o país, com participação efetiva dos movimentos estudantis.

Por tais motivos, é indissociável pensar nessas diversas concepções de políticas públicas, por meio das relações entre políticas de estado e políticas de governo que, de acordo com Oliveira (2011), percebemos que políticas públicas significativas exigem uma política de estado, ou seja, políticas pensadas em longo prazo e não políticas de governo, que se modificam de acordo com cada governo, e não se estrutura de forma nenhuma, pois não há tempo hábil para isso. Analisamos, assim, a atual política em desenvolvimento no Ensino Médio, considerando a relevância da Organização do Trabalho Pedagógico desenvolvido nessa etapa de ensino, observando os limites e as possibilidades dessa organização na Lei Federal 13415/2017, dentre outros aspectos, baseados nos princípios ultra neoliberal vigente, se é que a nomenclatura ainda possa ser essa, pois muitas características do governo atual ultrapassam, até mesmo, a lógica de mercado do neoliberalismo.

Neste prisma localizamos, também, o Ensino Médio, sendo este o ponto crucial de divisão de classes, posto que seja nessa etapa de ensino na qual distingue o cidadão que terá uma formação propedêutica, e uma formação profissionalizante, por meio do ensino completamente distinto entre o ensino, currículo, formação, entre outros aspectos relevantes, na escola pública e na escola privada, posto que a reforma do Ensino Médio visa atingir apenas as escolas públicas. Assim, a Reforma do Ensino Médio trata de uma reforma contra a maioria dos jovens, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública (MOTTA; RIGOTTO, 2017, p. 357). Dessa maneira, percebemos para quais sujeitos essa reforma foi pensada e, assim, na lógica neoliberal, percebemos essa divergência entre as classes que se evidenciaram ainda mais no Brasil pós-golpe.

Assim, os neoliberais que pensaram em tal reforma, sabem da importância de uma educação significativa e emancipadora para uma sociedade mais igualitária e, por isso, insistem em organizar maneiras educacionais que visam a permanência da atual conjuntura, evidenciando as desigualdades sociais vigentes.

8 Para evidenciar a contrariedade da população em relação a tal posicionamento, destaca-se a Nota Pública (anexo 01) do Conselho Estadual da Bahia que, em sua missão de representante da sociedade na gestão democrática do Sistema Estadual de Ensino, vem, por meio dessa Nota Pública, externar sua contrariedade à Medida Provisória 746/2016, que institui a reforma para o Ensino Médio.

Especificamente no Ensino Médio, o referido documento indica que, nas redes públicas, 7.229.831 matrículas foram realizadas, sendo 146.613 alunos matriculados na rede federal; 7.026.734, nas redes estaduais; e 56.489, nas redes municipais. Na rede privada, por sua vez, foram 1.070.358 estudantes. Ainda segundo o Censo Escolar Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) 2015 (BRASIL, 2016), estavam matriculados no Ensino Médio regular nas redes estaduais urbanas e rurais 6.459.859 alunos, o que indica que, também no Ensino Médio, os estudantes brasileiros estão na rede pública de ensino. Entretanto, segundo PNAD-IBGE (BRASIL, 2015b), somente 56,7% desses jovens, com idade até 19 anos, concluíram o Ensino Médio. Esses dados constatarem que os sujeitos dessa etapa educacional, logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas populares. (MOTTA, 2017, p. 362).

Dessa maneira, a reforma do Ensino Médio se faz válida para os filhos dos trabalhadores. Sendo assim, precisamos evidenciar quais mudanças significativas serão feitas e, por isso, não podemos deixar de evidenciar o currículo, posto que esse se configure no discurso e propagandas do governo, como um currículo flexível, já que os sujeitos poderão escolher o que vão querer estudar. No entanto:

A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia, é emblemática desse pragmatismo (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

Assim, percebe-se a relevância de se modificar o currículo apenas para um grupo de sujeitos, de uma classe específica na lógica neoliberal, principalmente depois do golpe no Brasil. É válido sempre evidenciar o pós-golpe posto que, o que é vivenciado na atual conjuntura do país transcende da lógica neoliberal, assim como destaca Freitas (2019), teríamos que inventar outra palavra para evidenciar, de fato, a lógica de mercado institucionalizada por meio do golpe; porém, como esta não existe ainda, posto que ainda vivenciamos este período histórico, é necessário ressaltar a lógica neoliberal pós-golpe, quando precisamos relatar a realidade atual do país.

Compreendendo a lógica neoliberal, o texto da Reforma do Ensino Médio altera artigos da LDB, especialmente aos que se referem ao Ensino Médio. Assim, podemos evidenciar o art. 36 – A Base Nacional Curricular, quando a base não estava desenvolvida ainda.

Entre diversas modificações significativas, destacamos o art. 36, o qual estava redigido na MP da seguinte maneira:

Art.36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular, e por itinerários formativos específicos, a serem

definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional.

Sendo assim, houve modificações na LDB nº 9394 (1996), como consequência da MP, redigida sem o diálogo entre a população brasileira. Dessa maneira, o art. 36 destaca que:

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: (BRASIL, 2017).

Assim, de acordo com a legislação já citada, o currículo é formado pelos conteúdos da Base Nacional Curricular Comum e pelos itinerários formativos como: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional, obtendo como disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. As outras disciplinas serão consideradas componentes curriculares não obrigatórios, não se estabelecendo carga horária mínima para o ensino de tais conhecimentos.

De acordo com a Lei Federal nº 13415 (2017), o EM se propõe a trabalhar com itinerários formativos, sendo desconsiderado o EM como etapa final da educação básica, posto que os alunos devam escolher, nesta etapa de ensino, um desses itinerários para estudar; no entanto, ao refletirmos a situação do EM como educação básica, percebemos a necessidade do aluno ter o direito de um conhecimento básico para, assim, escolher um conteúdo para aprofundar os estudos. Na perspectiva dos professores, a docência se limitará em formação de notório saber, podendo exercer a docência qualquer profissional de notório saber, não havendo necessidade da formação em licenciatura. Com esses itinerários formativos, as escolas se dividirão entre esses itinerários, sendo cada uma delas focada em um itinerário. Outro ponto a ser estudado é compreender que em algumas cidades há um número de escolas do EM inferior à quantidade de itinerários formativos e se seria viável uma única escola com todos os itinerários, ou essas cidades ficariam restritas a certos itinerários formativos.

É notório que essa legislação não considera a realidade brasileira e que essa realidade nem foi colocada em análise e discussão. Outro fator crucial, e determinante para qualquer mudança ou reforma significativa, é a questão do financiamento significativo, não sendo possível falar em reforma sem pensarmos em financiamento.

No entanto, tal reforma propõe um modelo de implementação de escola em tempo integral, que vai contra a política proposta pela EC 95, que prevê um congelamento de gastos por vinte anos.

Enfim, mais um alerta sobre a questão do financiamento, uma vez que a sua manutenção, tal e qual nos níveis atuais, por si só vem sinalizando a sua insuficiência. Sua diminuição, ou congelamento, será um passo a mais para as trevas. O que se exige é que se implantem as políticas aprovadas no Plano Nacional de Educação. (SANFELICE, 2016, p. 271).

Dessa maneira, refletimos que a educação necessita de financiamento e, quando se propõe uma reforma, é indispensável pensar no seu financiamento para que essa seja significativa. Entretanto, no mesmo período em que se propõe a reforma do EM, também se propõe o congelamento de gastos, pois é impossível reformar algo sem investimento. Para tal investimento, foram colocadas propostas no PNE, tais como: 10% do PIB para a educação, o que não foi realizado; pelo contrário, foi proposta a PEC 95, que possibilita o congelamento de gastos. Nessa perspectiva, podemos refletir que o atual período histórico é marcado por um total desmonte das políticas públicas.

O Ensino Médio, por ser historicamente um campo de lutas. como já evidenciamos, é ainda a parte mais frágil da educação e, com isso, o pós-golpe fez com que essa etapa sofresse alterações mais significativas. Na perspectiva da Reforma do EM, e de acordo com a carga horária, notamos modificações como:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental, e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º (Lei nº 9.394, 1996).

Com essa carga horária destacada, percebemos que o intuito é que o EM seja um ensino integral, entretanto, como mencionado anteriormente, sem financiamento adequado para isso, já que a PEC legitima o congelamento de gastos. Outro aspecto sobre o qual devemos refletir é a realidade brasileira, posto que uma parte significativa de sujeitos estuda em um período e trabalha em outro. Sendo assim, a educação integral aqui se evidencia como mais uma maneira de exclusão, posto que só poderão realizar um Ensino Médio integral os sujeitos que

não precisarem trabalhar em tal período. Embora seja essa reforma do EM voltada para os filhos da classe trabalhadora, haverá outra segregação entre os que poderão estudar em período integral e os que necessitam trabalhar e estudar, ocorrendo, assim, uma segunda segregação dentro da escola pública.

Sendo assim, diversos questionamentos pairam: É evidente fazer a segregação no Ensino Médio? Educação profissional e propedêutica já direcionada pelo Ensino Médio? O ensino Integral é para todos? Ou seria a exclusão integral de todos? O que essas mudanças podem atingir na Organização do Trabalho Pedagógico? Ou seria a desorganização do Trabalho Pedagógico?

A reforma do Ensino Médio demonstra à sociedade a realidade deste desmonte das políticas públicas, evidenciando tal retrocesso por meio das políticas educacionais no Ensino Médio.

A conclusão clara é que a contrarreforma do Ensino Médio, por imposição autoritária de MP, é congruente e necessária para sustentar a violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora, mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. , reforma que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola-sem Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Sendo assim, a desigualdade embora explícita, ainda tenta se camuflar pelas benesses da filantropia. Entretanto, tal reforma se faz inconstitucional por desconsiderar o Ensino Médio como etapa final da educação básica, como podemos perceber:

A segunda conclusão, derivada da primeira, é de que a MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora ambos tenham sido retalhados pelas forças do capital, no embate e na luta, preservavam conquistas ampliadas para os filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, frequentam o ensino público. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368-369).

Dessa maneira, a reforma do Ensino Médio provocará um atraso na educação e, consequentemente, na estrutura social, considerando os aspectos políticos e educacionais, bem como a perspectiva de Freitas (2019). Tal posicionamento político se faz por meio do contexto histórico instituído no país.

Assim, para a efetivação da Lei Federal nº 13415 (2017) são necessárias mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo o objeto de estudo deste trabalho essa lei, sendo essencial compreender as mudanças que foram efetivadas na LDBEN 9394/96, em especial no que se refere ao Ensino Médio. Nessa perspectiva, podemos destacar as modificações entre os artigos 35 e 35-A, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para compreender essas mudanças, é fundamental entender todo o processo. Vale destacar que no dia 15 de dezembro de 2017, foram votados, em sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). A parte da BNCC destinada ao EM foi colocada tardiamente devido às mudanças contidas na reforma (Lei Federal nº 13.415/17) e, dessa maneira, a BNCC legitima a reforma do EM.

É fundamental compreender o contexto desta votação dentro do CNE, considerando que a BNCC, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), se efetivou como uma contrarreforma da Educação Básica, conduzida pelo governo golpista em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais.

No entanto, com a modificação a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificase, acrescida do art. 35-A em 2017, e passa a vigorar na Base Nacional Comum Curricular de 2018. Dessa maneira, percebemos o que uma formação, por meio de itinerários formativos, poderia ocasionar para a educação de maneira geral: os sujeitos a serem formados não teriam acesso à perspectiva de uma educação básica e, mesmo sem o conhecimento básico de maneira ampla, os alunos se destinam a aprofundar seus conhecimentos em um itinerário formativo.

Assim, com a Lei Federal nº 13415 (2017) visualiza-se mudanças no Ensino Médio, o que podemos analisar atualmente como políticas governamentais é que iniciaram o processo profissionalizante no Ensino Médio. Outra parte do art. 35-A, que também modifica o EM, pode ser destacada por meio dos seguintes parágrafos:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º 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.

§ 8º 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 (BRASIL, 2017, p. 59).

Percebemos que o currículo, de acordo com a BNCC, ficou dividido em cinco áreas do conhecimento, conforme citado acima, provocando modificações na forma como as disciplinas se desenvolverão no decorrer do Ensino Médio, evidenciando a Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. Podemos refletir sobre certas modificações. Portanto, o Ensino Médio, na atualidade, está constituído de contradições que partem de princípios de dualidade, construídos dentro da própria escola como se retrata em sua trajetória histórica. Sendo assim, a reforma do Ensino Médio legitima essa divisão social do trabalho de maneira clara e objetiva.

A LDB (1996) incluiu um novo artigo, o 35-A, que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. Ao analisarmos as modificações ocorridas, percebemos certos temas com as principais mudanças, o que permite relacionar que a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 3º), tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art.35-A, § 5º).

A disciplina de Artes antes, no Art. 26, constituía-se em um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Após a reforma, foram retiradas as palavras diversos níveis, o que permite que Artes seja um componente curricular na Educação Básica apenas em um único nível dessa educação, e não mais nos diversos níveis, como estava colocado anteriormente.

A Educação Física se mantém da mesma maneira. Vale ressaltar que durante o processo da reforma do Ensino Médio, essa disciplina sofreu alterações que, no final, foram deixadas de lado. No entanto, quando pensamos na relevância da Educação Física para os jovens se inserirem no exército brasileiro, podemos refletir se não seria essa a justificativa de voltar atrás com essa disciplina, em específico.

Já as disciplinas de Sociologia e Filosofia, as quais historicamente são recentes no currículo brasileiro, foram colocadas da seguinte maneira, segundo o Art.35-A § 2º: A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia (BRASIL, Lei Federal 13.415 (2017)). Assim, os que antes eram disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, agora estão colocados de maneira aleatória, como um conjunto de saberes que podem ser colocados de maneira conjunta com demais saberes, ocorrendo, assim, a

desvalorização dessas disciplinas. Sendo, assim, o Ensino Médio tem um caráter formativo e de terminalidade que supera a ideia de uma etapa intermediária.

Neste contexto, e baseando-se na perspectiva de Freitas (2019) o Ensino Médio deixa de ser uma etapa intermediária entre o Ensino Superior e o mercado de trabalho e passa a ter um objetivo formativo próprio. Dessa maneira, a concepção do Ensino Médio fica associada a uma educação técnica, dissociando teoria e prática, nas escolas públicas do país.

Ao analisar as modificações causadas pela Lei nº 13.415/17, podemos destacar:

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

§ 7º 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 sócio emocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

§ 8º 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: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, Lei Federal 13.415 (2017)).

Em relação à LDB9394/96, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o art. 26 permaneceu sem modificações, ocorrendo a inclusão do art. 35-A -§ 3º: O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, Lei Federal 13.415 (2017)). Dessa maneira, diferentemente das disciplinas de Artes, Sociologia e Filosofia, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a legislação inclui parte que deixa evidente a obrigatoriedade das disciplinas estarem presentes nos três anos do Ensino Médio.

Na disciplina de Língua Estrangeira também houve mudanças significativas no art. 26, no qual era definido o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira, a partir do sexto ano, cuja escolha ficava a cargo da comunidade escolar, de acordo com as possibilidades da instituição. Já com a Lei nº 13415/17, fica registrado:

Art. 26: § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do **sexto ano**, será ofertada **a língua inglesa**.

ART.35-A: § 4º Os **currículos do Ensino Médio** incluirão, **obrigatoriamente**, o **estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, **de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino**.

Notamos, assim, o estreitamento curricular com foco em Língua Portuguesa,

Matemática e Língua Inglesa como obrigatórias, o que modifica a organização do trabalho pedagógico nas escolas, posto que influencia na quantidade não só de disciplinas, mas de professores presentes nas escolas para lecionar conteúdos específicos, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira, tal fato implicará no trabalho docente, altera o financiamento com a entrada do capital privado, fomenta a ideia de privatização e atinge a formação docente, pois afinal o conhecimento exigido do docente se restringe a um notório saber, sem ser necessária a licenciatura.

Com a efetivação da Lei nº 13415/17, a língua estrangeira obrigatória é a inglesa, sendo as demais línguas estrangeiras opcionais. Considerando a região geográfica do Brasil, o qual se encontra na América Latina, estando assim rodeado de países que possuem a língua espanhola como principal, além do país fazer parte do Mercado Comum do Sul – Mercosul, percebemos que a língua espanhola seria uma língua mais significativa para o desenvolvimento do país e, principalmente, da integração do Brasil com seus países vizinhos.

Por tais motivos percebemos os limites e possibilidades das Reformas do Ensino Médio. É evidente que o Ensino Médio necessitava de reformulações significativas; no entanto, para tal é fundamental haver uma discussão ampla entre educadores, pesquisadores e comunidade, além de financiamento relevante para a efetivação do processo. Dessa maneira, percebemos as limitações dessa reforma, a qual já iniciou em contramão ao diálogo por ter sido realizada por meio de uma medida provisória.

3.2 O “novo Ensino Médio” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Com a efetivação da Lei Federal nº13415/2017, surge o novo Ensino Médio assim denominado pelo Governo Federal. Esta lei, também conhecida como reforma do Ensino Médio, é regulamentada por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual abrange o discurso de garantir aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas às competências que preparam os jovens para a vida, sendo a BNCC a base para os currículos, formação de professores e o Enem.

A BNCC foi homologada no dia 04 de dezembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do ministro da Educação Mendonça Filho, sendo um documento fundamental para legitimar a Lei Federal nº 13415/2017, que deve nortear os currículos e a atividade de professores do Brasil inteiro.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, no ano de 2018, a BNCC para o Ensino Médio. Foram 18 votos a favor e duas abstenções, sendo a última etapa antes da homologação do documento, que servirá como orientação para os currículos de todas as escolas públicas e privadas do país. Vale destacar que a base define o conteúdo mínimo que os estudantes de Ensino Médio de todo o Brasil deverão aprender em sala de aula e, com isso, devemos refletir sobre a situação das escolas que terão capacidade de abranger apenas o mínimo, no caso as escolas públicas, e outras que poderão abranger esse campo, como as

escolas particulares. A BNCC deve ser implementada em cada estado, conforme as realidades locais. A previsão é que essa base entre em vigor no início do ano letivo de 2020.

A BNCC, na perspectiva de Freitas (2015) é denominada como Base Nacional (Mercadológica) Comum. Para melhor analisar tal perspectiva, vejamos como foi realizado o processo de construção da BNCC⁹.

O novo site da organização Movimento pela Base Nacional (www.movimentopelabase.org.br) destaca ideias gerais, por meio de ONGs e empresas filantrópicas, sendo, assim, favorável à relação público-privado. O site busca mostrar, dentre outros aspectos, a evidência acumulada nacional e internacionalmente sobre a Base Nacional Comum. Uma contribuição indicada pelo site é o estudo de Maximiliano Moder:

Um dos principais levantamentos feitos sobre o assunto foi o estudo —Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro, do pesquisador Maximiliano Moder, consultor de assuntos educacionais da Unesco e um dos responsáveis pela estruturação do currículo do Chile. Ele analisou em profundidade os modelos curriculares de cinco países, com o objetivo de apresentar diferentes formas de estruturação que sirvam de referência para estudiosos, profissionais e gestores que trabalham com políticas públicas de educação no Brasil. Os países são Coreia do Sul, Austrália, Chile, Colômbia e África do Sul, selecionados por seus bons resultados nas avaliações internacionais na área da educação ou por apresentarem similaridades geográficas, políticas, econômicas e sociais em relação ao Brasil. A análise aponta algumas tendências globais. Fica claro, por exemplo, que as bases nacionais se distanciam cada vez mais da ideia de ser apenas uma lista de conteúdos e conhecimentos. Quase todas descrevem habilidades e competências a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos (MODER, *apud* Freitas, 2015, p. 32).

Assim, podemos perceber o motivo de enfatizar as habilidades e competências, posto que estas derivam da necessidade de produção das avaliações, utilizando a teoria da Resposta ao Item, tecnologia que utiliza traços latentes, e não diretamente, com medição de conteúdo.

Dessa maneira, podemos compreender que:

A Lei 13.415, sobre a qual a BNCC do Ensino Médio atuará, impõe enormes retrocessos aos/as educadores/as e à sociedade brasileira. De um lado, fomenta a privatização da educação básica, repassando para o setor privado os currículos flexíveis, especialmente da educação técnica-profissional, que deverá ser a mais explorada pelos sistemas e redes de ensino. De outro, cria um verdadeiro *apartheid* socioeducacional, instituindo escolas para ricos e classe média alta com currículos a la carte onde empresários poderão cobrar por disciplinas que estão fora das 1.800 horas obrigatórias da BNCC e escolas para pobres e classe média baixa, estas com currículos limitados às 1.800 horas e com apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática). (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.415).

9 Devemos considerar que há um tempo se organiza uma ONG para tratar dos assuntos da Base Nacional Comum. Tal assunto foi noticiado na Folha de São Paulo, a qual havia recebido um grupo (Alice Ribeiro, Anna Helena Altenfelder, Denis Mizne, Leão Serva, Maria Helena Guimarães de Castro e Paula Louzano), da ONG Base Nacional Comum, que visitaram a Folha.

Percebemos os retrocessos legitimados por meio da BNCC para a efetivação da Lei Federal nº 13.415/17, posto que fomente a privatização da educação, já que sem financiamento adequado, as escolas públicas se limitaram em oferecer o mínimo exigido por lei que se baseia em Língua Portuguesa e Matemática, ficando a cargo das instituições privadas oferecerem o acesso aos demais conhecimentos.

Devemos compreender que a BNCC apresenta a possibilidade de oferta de maneira integrada com os itinerários formativos, possibilitando a oferta de conteúdos comuns e flexíveis a serem ministrados ao longo dos três anos. No entanto, caso essa possibilidade não ocorra, de fato, a BNCC já deixa legitimado que se voltará exclusivamente para os testes nacionais e internacionais, priorizando, assim, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, podemos refletir que a EC 95 (2016) irá influenciar para que a reforma do EM (Lei 13.415/17) se efetive com o mínimo exigido pela BNCC. De fato, podemos destacar que não estamos falando de uma reforma, mas uma contrarreforma:

Nas palavras da autora, a BNCC aprovada configura-se como uma contrarreforma da educação básica, indo na contramão dos avanços efetivados nas últimas décadas, no que diz respeito ao direito à educação. Um destaque especial é dado à celeridade com que o documento proposto pelo MEC foi aprovado, impedindo-se, de fato, o debate democrático, inclusive, sobrepondo-se ao papel do CNE como órgão de Estado e não como de Governo. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.409).

Nessa perspectiva, a lógica neoliberal permeia essa contrarreforma, e quem estaria por trás dessas ideologias, pois para organizar a Reforma do Ensino Médio, os mediadores do Ministério da Educação não foram às universidades, aos pesquisadores, aos professores e aos estudantes, mas, sim, aos empresários, através de organizações como o Instituto Alfa e Beto, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros. Eis, então, a lógica neoliberal que se desenvolve desde o início da reforma.

Assim, podemos destacar que:

O debate público sobre a BNCC não pode prescindir de uma análise sistêmica sobre as políticas para o ensino médio, uma vez que a estratégia global da antirreforma é impor dicotomia formativa, reducionismo curricular, priorização de competências e rebaixamento de direitos que vão muito além da BNCC. E a estratégia de mercantilização do Ensino Médio (e da educação básica) é o principal mote da reforma, seguindo orientação do brutal ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional (EC) 95 e outros expedientes do governo golpista de Michel Temer, que situam a educação básica pública brasileira no espectro das políticas ultraliberais que dominam o país no pós-Golpe de 2016. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 413).

É notório que a antirreforma é permeada pela lógica mercadológica e que pouco, ou quase nada, se preocupa com a formação integral dos sujeitos. Sendo assim, é de extrema importância compreender os aspectos ideológicos e financeiros que a permeiam.

Sendo assim, é fundamental compreender as privatizações do Ensino Médio que permeiam a reforma, dentre outros aspectos realizados pós-golpe 2016. Dessa maneira:

É preciso ficar claro que a Reforma do Ensino Médio e seu instrumento de operacionalização (a BNCC) fazem parte do projeto maior de um governo sem legitimidade eleitoral e que é produto do Golpe. A mercantilização e a privatização do ensino médio, fomentadas pela Reforma, caminham em sintonia com a Emenda Constitucional nº 95, a qual congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas sociais, inclusive na educação. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.415).

É fundamental compreender a mercantilização que a educação sofre pós-golpe. Outro aspecto importante a ser refletido é o financiamento, na verdade, a ausência deste, que, na educação de maneira geral e, mais especificamente no Ensino Médio, é agravada com o pós-golpe 2016, pois legitima o congelamento dos gastos nas políticas sociais, dentre elas, a educação. Com isso notamos que o Golpe de 2016 teve como um de seus objetivos o Ensino Médio e sua privatização, para assim, segregar, desde a base, os sujeitos.

Sendo o Ensino Médio um ponto fundamental, nesse período em que vivenciamos o golpe ele é mais uma vez destacado como esse espaço de luta, que pode ser refletido por meio de orçamentos destacados:

O grupo que participou do golpe legislativo-judiciário-midiático e se instalou no Governo Federal, ao elaborar o orçamento de 2017 e que se encontra na Lei Orçamentária Anual de 2017 (BRASIL; CÂMARA; LOA 2017, 2017), colocou um orçamento para o MEC com um valor total de R\$ 107,3 bilhões reajustado em apenas 1,23% em relação ao orçamento estabelecido na LOA 2016 (BRASIL; CÂMARA; LOA 2016, 2017), que foi de R\$ 106,0 bilhões. Um percentual de reajuste ínfimo em relação à inflação de 2016, que foi de 6,29%, e à inflação de 2017, que possui como meta governamental atingir 4,5%. [...] Os orçamentos de 2018 e 2019 serão elaborados pelo mesmo grupo que se encontra no poder e pode-se afirmar, pelas medidas tomadas no primeiro ano de governo – reforma da previdência, reforma trabalhista, privatizações, cancelamento de diversos programas sociais ou cortes orçamentários nos programas etc. – que os valores a serem alocados para o MEC continuarão com reajustes insuficientes para atender as necessidades expressas na Política de Fomento e nas metas do PNE (2014-2024). (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 106 – 107).

Por tais motivos refletimos como programar mudanças significativas sem o financiamento adequado. É evidente que não discordamos da necessidade de se repensar o Ensino Médio no Brasil. Entretanto, esse processo não pode ser realizado ignorando que parte das limitações dessa etapa é consequência de diversos fatores políticos, sociais e econômicos.

Acreditamos ser preciso modificar a forma de organização, e oferta do EM, a fim de que ele possa cumprir seu papel como última etapa da educação básica. Porém, a maneira como o governo federal está propondo as mudanças, não atingirá o objetivo de formação integral dos sujeitos e muito menos o EM será visto como etapa final da educação básica.

Afinal, as alterações não permeiam aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão e condições de trabalho dos professores. Para realizar com eficiência qualquer modificação, é necessário repensar tais aspectos por meio do diálogo com professores, comunidades, dentre outros sujeitos que fazem parte dessa história. Ouvi-los seria, então, o primeiro e necessário passo para qualquer modificação significativa.

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o Povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria. (FERNANDES, 1977, p. 245-246).

Assim, pensar que os privilegiados poderiam propor uma reforma significativa à população menos favorecida, e que depende do ensino da escola pública, é, no mínimo, ingênuo. Tal perspectiva se faz presente nessa Reforma do EM e é evidente que mudanças nas políticas educacionais do Ensino Médio são necessárias, mas não podem ser pensadas pelo grupo privilegiado, lembrando que a população deve ser respeitada e ouvida.

Afinal compreendemos que:

[...] mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio, são necessárias e, portanto, exigem ampla, responsável e qualificada discussão entre os (as) educadores, educandos(as), pais, mães, responsáveis, gestores (as), pesquisadores(as) em todo o país. Consequentemente, não pode dispensar e descuidar de ampla participação, compreensão e consenso entre entidades, movimentos e instituições. Ademais, deve considerar as dimensões de nosso país, sua rica diversidade e, também, as enormes desigualdades que ainda o caracterizam¹⁰.

Por tais motivos, acreditamos que mudanças nas políticas educacionais do Ensino Médio se fazem necessárias. No entanto, tais mudanças devem acontecer de maneira conjunta,

10 45 Nota Pública do Fórum Nacional de Educação

e jamais de maneira imposta, como aconteceu com a reforma do Ensino Médio, a qual teve manifestações estudantis significativas de início, mas que atualmente se faz calada e paralisada.

A reforma do Ensino Médio está apenas começando; porquanto, é notório que a luta em contramão dessa reforma também se reinicie. A primeira atitude seria estudá-la para compreendê-la e, assim, realizar mecanismos e manifestações significativas que confronte com tal implementação.

Parafraseando Paulo Freire, deixamos registrado que a esperança do verbo esperar em tempos de golpe se torna necessária para qualquer bandeira de luta, em especial, na educação.

4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

Esta seção objetiva compreender princípios e concepções da organização do trabalho pedagógico nas escolas; coletar e analisar os documentos em vigor que orientam a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, em escolas da rede estadual, de acordo com a Lei nº 13.415/2017, a partir de referências como: Freitas (2018), Pimenta (2008), Pistrak (2000), Libâneo (2001), Arroyo (2004) e outros autores.

Os Sistemas de Ensino, em suas ações educativas sistematizadas, têm como metas promover oportunidades para que as escolas possam cumprir suas finalidades, frente às exigências de formar um novo cidadão (PIMENTA, 2008). Libâneo (2001) divide a organização escolar em dois enfoques. No primeiro, ele compreende que a escola é construída com objetivos práticos e técnicos, podendo ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar um maior nível de eficiência. Por outro lado, no segundo enfoque o autor compreende que a organização escolar é também um sistema que agrega pessoas, acolhe culturas, e que considera a importância das relações sócio-políticas. Deste modo, a organização escolar não atua de forma neutra e objetiva, pois se trata de uma construção social, diária e conjunta, feita por todos os profissionais da escola, estudantes, pais e comunidade.

Arco-Verde (2012) chama a atenção para o fato de que a escola não tem mais somente a função de transmitir o conhecimento dos livros ou dos professores, pois verifica-se que ela adquiriu com o tempo uma nova função: ensinar, a partir das experiências compartilhadas e que variam de acordo com alguns dos contextos em que a escola está inserida e, também, em resposta às políticas hegemônicas que interferem no sistema educacional. Nesta perspectiva, o real objetivo da escola é formar cidadãos aptos para o exercício da cidadania que, na perspectiva freiriana, se faz por meio da formação de cidadãos conscientes e críticos, tendo condições de transformar, de maneira significativa, o ambiente no qual está inserido.

Pimenta (2008, p. 1) afirma que a escola deve

[...] possibilitar que os alunos adquiram os conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvam as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade e as atitudes sociais - cooperação, solidariedade, ética - tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade.

Deste modo, nota-se que a escola possui uma ampla finalidade, que está além do ensino de conteúdos enciclopédicos. A nova organização da escola precisa rever suas funções, para atender às novas demandas da comunidade escolar, e, para isso, é importante que a escola reconheça seus avanços e seus problemas vividos na atualidade. Como as escolas vivenciam questões distintas, a forma de organização de trabalho não deve ser única, porém pode-se viabilizar princípios norteadores para uma organização nova, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o trabalho coletivo e o conhecimento da ciência pedagógica (PIMENTA, 2008).

O PPP é um documento que serve para nortear a ação pedagógica dentro da escola e deve ser fruto de uma construção coletiva, e participativa, de todos os sujeitos que compõem a escola. Devido à ampla participação dos grupos, este documento deve sempre estar em constante mudança, visto que as realidades que rodeiam a escola não se mantêm sempre iguais (PIMENTA, 2008). A autora ainda afirma que a elaboração do PPP não deve prever um projeto finalizado e pronto, pois o documento é, na verdade, um diagnóstico aberto, que não se cristaliza e que não se encerra na constatação da realidade, mas que a lê e a interpreta (PIMENTA, 2008. p. 79).

Outro elemento apontado por Pimenta (2008) para a nova organização de trabalho escolar é o trabalho coletivo. A autora esclarece essa afirmativa ao ponderar sobre a cooperação de todos no todo e de todos no cada um pois, assim, essa cooperação ganha peso tanto para fortalecer os interesses como para resistir à dominação, visto que a reunião dos trabalhadores possibilita uma unidade de interesses. Afinal, “o resultado que a escola pretende [...] não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar” (PIMENTA, 2008. p. 80).

O terceiro elemento apontado por Pimenta trata da complexidade da Organização Escolar. Compreende-se que a escola é um organismo vivo, que precisa da atuação de vários profissionais especializados, dentro e fora de sala de aula. Sobre este modelo de organização escolar, Libâneo (2001) afirma que numa concepção em que decisões são tomadas coletivamente, é imprescindível que cada membro do corpo escolar assuma a sua parte no trabalho, de modo que, ao exercer sua função, todos possam contribuir com a democratização do saber, pois afinal trabalho coletivo [...] não significa todos fazerem a mesma coisa (PIMENTA, 2008. p. 81).

A autora ainda afirma que a organização escolar é trabalho de todos: professores, auxiliares, equipe gestora, estudantes, pais e comunidade escolar. A escola possui uma função

social a cumprir e isso é demonstrado em atividades paralelas às escolares, como: atividades culturais, ações assistenciais e momentos de atenção aos estudantes (ARCO-VERDE, 2012).

Em síntese, as autoras entendem que a organização do trabalho escolar recebe diversas influências internas e externas e que isso deve ser levado em conta ao se elaborar um guia para sua ação. Visando sempre o atendimento amplo de necessidades apresentadas por aquele determinado grupo social em que a escola está inserida. Neste sentido, compreende-se que a organização escolar é um trabalho coletivo, que cada ator dessa comunidade atua no contexto escolar, mas não se limita a atividades restritas e únicas, pois se envolvem com o todo, tornando-se, assim, uma organização fora dos muros da instituição.

Numa concepção que compreende que a educação deve ser relevante no meio social em que está inserida, Freitas (2018) discute a reforma empresarial que vem sendo planejada e colocada em prática na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Segundo o autor, as ideias são provenientes do liberalismo econômico que atua de forma renovada, visto que se utiliza das mesmas ideias do liberalismo em suas origens, mas adentra ainda mais no controle das massas, principalmente nas escolas. O autor explica como “a ‘nova direita’ e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho” (FREITAS, 2018. p. 22), além de garantir que o processo de acumulação possa se manter.

A fim de compreender como este cenário se instalou no Brasil, Freitas (2018) faz uma leitura política do liberalismo estadunidense, em suas origens e em sua retomada no contexto brasileiro em 2016, onde, com o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (PT), seu vice, Michel Temer (MDB) torna-se presidente do país e, então, “sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico” (FREITAS, 2018. p. 10). Partilhando da mesma visão, Chauí (2017. apud Freitas, 2018) ressalta como a ênfase em questões mercadológicas e de concorrência pode afetar todos os setores da vida social e, indo mais além, pode converter os seres humanos em mercadorias vendidas a um determinado preço (mão-de-obra barata X mão-de-obra valorizada). As alterações provocadas pelo liberalismo levam a crer que o sucesso (e também o insucesso) do indivíduo depende apenas do seu próprio esforço, desconsiderando as situações em que este é colocado.

O liberalismo propõe a isenção do Estado em suas funções de garantir o bem-estar social. Desta forma, eliminam-se direitos sociais, que passam a ser considerados como produtos a serem adquiridos. Como não há a regulamentação por parte do Estado, o trabalhador se torna um refém das imposições do mercado. Freitas (2018) explica que numa economia liberal, a estrutura da educação também se altera. Nesta ocasião, a escola passa a funcionar como uma empresa, em que os funcionários são recompensados mediante bons resultados; as que não alcançam boas médias recebem acompanhamento (que não visa qualidade, mas sim uma boa média numérica, mesmo que isso represente a exclusão de

alguns); medidas de terceirização com a falácia do aumento da qualidade educacional; e, por fim, o fechamento de escolas que não alcançarem os níveis desejados (FREITAS, 2018).

Freitas (2018) discute esta reorganização do trabalho escolar, compreendendo que além dos grupos sociais já citados, a escola tem sido alvo da iniciativa privada, que vê na educação uma grande possibilidade de lucrar. O autor traz apontamentos de Castro (2011. Apud Freitas, 2018), que defende a reforma empresarial para a educação. Para este último, já temos acúmulo suficiente sobre a teoria organizacional (FREITAS, 2018. p. 78), de forma que ele divide a reforma empresarial na educação em etapas: padronização curricular; testes avaliativos, capazes de medir a eficácia das ações; responsabilização, punição ou premiação sobre os resultados alcançados. A lógica esperada é que, definido o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. (FREITAS, 2018. p. 78). Por este viés, ignora-se o fato de que a escola é formada por grupos distintos, que possuem suas especificidades únicas e que nem sempre, ou melhor, quase nunca irá reagir de forma padrão aos seus modelos educacionais inflexíveis e determinados.

É fato que a organização da educação possibilita a atuação planejada de professores, levando a uma aprendizagem significativa dos estudantes. No entanto, vale ressaltar que, mesmo com inúmeros planejamentos e registros, é possível que ainda haja dificuldades, que devem ser reconhecidas e diagnosticadas para serem superadas. Pimenta (2008) afirma que a primeira dificuldade é a própria formação dos professores que atuam nas escolas. Afinal, como pode ser possível educar em uma escola nova, com perspectivas novas, com um novo significado, se a formação inicial destes profissionais não traz nada de novo?

A partir desta visão, mudanças são necessárias para que a ação esteja cada vez mais próxima do que almeja a teoria: uma aprendizagem significativa para a formação de cidadãos coerentes e capazes de participar ativamente na construção de uma nova sociedade. Moreira (2012) afirma que a aprendizagem significativa parte do princípio da interação entre conhecimentos prévios dos estudantes e conhecimentos novos, de forma que os novos conhecimentos só farão sentido se forem ligados aos saberes prévios, que, a partir de então, serão ressignificados.

Freitas (2018) faz duras críticas à modernização da educação porque o autor compreende que a modernização não está caminhando para o sentido de avanços tecnológicos e investimentos. Como a educação é uma valiosa área (inclusive, e principalmente, no sentido financeiro), a sua modernização tem caminhado rumo ao tecnicismo atual, que o autor define como neotecnicismo (Freitas, 1992. Apud Freitas, 2018). Ele caracteriza este período como a

nova fase tecnicista da educação, pois com argumentos de modernizar, cada vez mais são adotados métodos únicos de trabalho, plataformas online de trabalho, avaliações sistêmicas; métodos que, segundo o autor, expropriam o trabalho docente e o coloca no interior de manuais técnicos e padronizados.

Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios de credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão (FREITAS, 2012. p. 105 e 106).

Caldar (2000 apud PISTRÁK, 2000) compreende que uma nova organização do trabalho escolar demanda um novo jeito de agir na escola, seja em suas práticas, ou em sua estrutura de organização e funcionamento. Em suas obras, Caldar discute os aspectos centrais que concernem aos educadores, tais como: as reflexões sobre a relação entre escola e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos, inclusive pela relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, proposto por Paulo Freire.

Neste contexto, as reflexões apontadas por Caldar (2000 apud Pristak, 2000) identificam dois saberes básicos que se espera dos educandos: saber lutar e saber construir. Desta forma, elencou fundamentos que considera básicos na construção de uma educação que visa o alcance destes saberes.

a) Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo.

O autor compreende que a escolarização do povo é a base da transformação cultural, ou seja, uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora abre espaço para o crescimento intelectual destes. Assim, a escola deixa de ser um espaço apenas de elites.

Em contrapartida, Freitas (2018) aponta que com o neotecnismo, os processos de testagem e padronização não atingem apenas os professores, mas também os estudantes, criando padrões cognitivos, morais e, até mesmo, emocionais. Com isto, tem-se o cenário perfeito para a construção de modelos certos e errados, bons e maus, adequados e inadequados, e propícios para a competição. No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma oportunidade que o aluno tem para competir, independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser resiliente na adversidade, pois daí advém o mérito. (FREITAS, 2018. p. 114).

b) Educação é mais do que ensino.

A escola dentro da proposta pedagógica deve interligar os diversos aspectos da vida das pessoas, tornar-se um centro de vida infantil. O programa da escola deve contar com trabalho, estudo, bem como atividades culturais e estes devem se ajustar às necessidades dos educandos, em cada momento.

Libâneo (2001) compreende que a organização do trabalho escolar refere-se à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola (p. 07). Isto quer dizer que a ação educativa não prevê apenas o ensino em sala de aula, mas envolve aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-internacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar. (p. 07).

Sendo assim, reafirma-se o que já foi mencionado no início deste texto: a escola é um organismo vivo que emerge das interações sociais e precisa se aproveitar disso para possibilitar uma formação significativa.

c) A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva

Há uma grande diferença entre a Pedagogia que repassa conteúdos e a Pedagogia da ação. Assim, considera-se, na prática produtiva, o desenvolvimento de um estudo mais profundo e significativo da realidade atual que, deste modo, promovem o aprendizado de habilidades, de comportamentos e de posturas essenciais para o desenvolvimento humano, viabilizando sua inserção social.

Freitas (2018) afirma que no negócio da educação não há tempo, e nem espaço, para se preocupar com a esfera social que circunda a escola. Para a educação neoliberal, é fundamental eliminar os “tomates podres”, antes que os bons fiquem estragados e, para isso, a ação repressora é ampliada na escola, de forma que os que não se adaptam, são eliminados.

Com isso, cria-se um disfarce: em vez de tornar a aprendizagem mais proveitosa e significativa, cria-se o mito de que os que permanecem na escola são aqueles que realmente querem aprender, enquanto os eliminados são desajustados, desinteressados e marginalizados.

d) A escola precisa vincular-se ao movimento social e no mundo do trabalho.

É essencial que a escola se envolva com as atividades produtivas da sociedade, de modo geral, pois essa prática promove a apropriação da ciência do trabalho, a organização e

auto-organização dos educandos e propõe uma participação ativa, tanto das crianças, como dos jovens, na construção da sociedade em que estão inseridos.

Ronca (1995) problematiza essa questão ao apresentar um cenário um tanto quanto comum: curso de Magistério localizado em zona periférica, formando docentes do sexo feminino, de baixa renda, que só podem estudar em cursos noturnos. Os problemas que possam daí emergir, as características deste novo profissional e, repetimos, os inúmeros preconceitos que possam vir aí se amalgamar, têm imediatos e tristes reflexos no ambiente de sala de aula (RONCA, 1995. p. 32).

Neste contexto, a vinculação da escola com o social fica comprometido, pois se a própria formação docente não foi suficientemente crítica para si mesma, como poderá contribuir com a construção da autonomia e liberdade dos estudantes?

e) A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola.

Entende-se como participação efetiva das crianças, e dos jovens, uma construção coletiva, ao realizarem ações práticas para garantir desde a higiene da escola, até a elaboração dos planos de vida da escola. Tais ações não devem ser impostas, mas tidas como uma ocupação com responsabilidades sentidas, e compreendidas, enfim, uma participação social, consciente e ativa.

Freitas (2018) apresenta a concepção do que, em parte, tem acontecido no Brasil. O autor chama a atenção para o que tem crescido no país: a militarização. Neste contexto, crianças e adolescentes são colocados em situações de doutrinação. Enquanto Pistrak afirma que ações como a higiene da escola não devem ser impostas, Freitas afirma que nas escolas terceirizadas pela Polícia, a má higiene pessoal ou o descuido com o local são punidos e as punições variam de acordo com o grau da infração e, mais uma vez, são punidos os que não se adequaram e, se não se adequaram, são eliminados.

f) Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade.

Pistrak, em sua fundamentação, chamou de “Sistema dos complexos” um método de ensino numa tentativa de organizar o programa da escola, numa dimensão de estudo ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos educandos e ao trabalho social da escola. Nele a organização do ensino estuda a dinâmica e as relações que existem em aspectos diferentes de uma realidade, uma educação para que os estudantes sejam capazes de uma interpretação dialética da realidade atual.

Moreira (2012) defende que conhecimentos prévios funcionam como ideias-âncora, de forma que novos conhecimentos se firmam nos preexistentes e, assim, adquirem significado.

O autor salienta que o saber não é estático e tem o dever de provocar mudanças. Ou seja, a educação deve primar pela autonomia e aprendizagem significativa dos estudantes, uma vez que, somente assim, estes poderão se tornar agentes de transformação no seu meio social, trazendo à realidade todas as discussões e problematizações feitas em sala de aula.

A padronização do ensino por meio de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é feita sob o pretexto de diminuir as diferenças de aprendizagem entre pobres e elite. Entretanto, com isso os reformadores subestimam o poder da vida escolar na implementação de suas reformas. Na verdade, sua proposta é feita contra os atores da escola, baseada em uma responsabilização verticalizada e autoritária (FREITAS, 2018. p. 97).

g) Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária.

Em sua teoria educativa, Pistrak (2000) considera que a construção da nova escola realiza-se com cooperação entre os educadores, educandos e suas comunidades. Nesta perspectiva, salienta-se que os educadores não devem seguir manuais simplificados, apenas como executores e, sim, ser estimulados e preparados para sua atuação refletindo, construindo e reconstruindo práticas e métodos de educação.

Anteriormente, o problema em relação à formação inicial de professores foi citado. Entretanto, a questão central não é mandá-los cumprir novamente a carga horária do curso de graduação ou do magistério, tampouco esperar que estes cursos, por sua vez, se modifiquem em favor de uma educação transformadora. Trata-se de retomar tudo o que já foi aprendido e confrontar estes conhecimentos com a realidade vivida na escola, com as verdadeiras necessidades que os estudantes apresentam, pois somente assim, o conhecimento poderá ser sólido, amplo e transformador (PIMENTA, 2008).

Dessa maneira:

Os processos e a vivência dos espaços da escola ensinam. Não apenas a aprendizagem formal em sala de aula, mas a própria gestão escolar vivenciada pelos jovens é um importante processo de constituição da personalidade e da sociabilidade. Se estamos comprometidos com a democracia, todos os espaços da escola devem permitir a vivência da democracia (FREITAS, 2018, p. 128).

Concluindo os fundamentos apontados por Pistrak, vale salientar que ele foi um educador do povo russo e que suas reflexões, pedagógicas e práticas, são de um professor e militante socialista. Tem-se, ainda, que foram seguidas das ideias políticas e pedagógicas de Krupskaya, uma das primeiras pedagogas marxistas que participou ativamente da construção do que seria um sistema público de educação vinculado ao projeto de sociedade socialista (PISTRAK 2000 apud CALDAR, 2000, p. 7-8). Nestes termos, o educador Pistrak construiu uma nova prática, e uma nova teoria pedagógica, de inspiração socialista e marxista (PISTRAK 2000 apud CALDAR, 2000).

Em sua teoria, Pistrak (2000) refere-se à realidade atual quando apresenta suas fundamentações durante a fase revolucionária da ditadura do proletariado numa ditadura imperialista e trata da escola do trabalho na fase de transição. Inicialmente afirma não haver fim absoluto, e nem finalidades educacionais absolutas, pois a escola reflete seu tempo, as necessidades da época e do espaço que ocupa em seu entorno. Neste contexto, aponta a dominação, muitas vezes exercida pelas classes dirigentes, formadas por uma pequena minoria que buscava satisfazer seus interesses e mascarava a natureza de classe da escola.

Nessa transição, uma das conquistas das realizações revolucionárias se deve ao desenvolvimento da educação das massas compreendendo seus interesses de classe, bem como as questões, vitais e urgentes, que derivam da luta de classes.

Neste sentido, a revolução e a escola devem ter ações paralelas sabendo-se que a escola é a arma ideológica da revolução (PISTRAK, 2000, p. 30). Para que se estabeleça uma continuidade entre o regime burguês e a revolução proletária, entre a nova escola e as melhores escolas antigas, Pistrak (2000) revela que o novo regime nasce do antigo, graças às suas contribuições internas, pois, assim alguns elementos podem ser transmitidos, tais como concepções, terminologia, formas exteriores e secundárias da antiga para a nova escola, desde que o objeto da educação, a sua organização e seus objetivos sejam novos.

Neste contexto, Pistrak (2000, p. 31) fundamenta sobre esses objetivos:

A essência destes objetivos é a formação de um homem se se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício.

Nesta questão é apresentada a essência dos objetivos, a formação do cidadão numa coletividade, numa classe operária que necessita uma vida nova, sendo todos esses objetivos baseados no trabalho pedagógico. A base da escola do trabalho deve ter como princípios as relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos (PISTRAK, 2000, p. 32). Neste sentido, o estudo deve basear-se na realidade atual, adaptando a escola, e reorganizando-a, para que os educandos se desenvolvam em um espírito social capaz de criar a nova geração.

Se essa adaptação não acontecer, a imagem da escola estará ameaçada e logo, estará ameaçada, também, a ideia de cidadania no país, uma vez que não há cidadania sustentável sem escola (AQUINO, 1998. p. 2). Desta forma, compreende-se que quanto menor a escolaridade da pessoa, menores serão suas possibilidades de se adequar às oportunidades que a sociedade oferece, bem como às exigências que ela impõe. Demo (2004) afirma que o Brasil está entre os países onde menos se aprende na escola, mesmo com um grande número de dias

letivos. O autor lembra como é comum ouvir sobre Semanas Pedagógicas e como elas nada modificam no trabalho docente:

É cada vez mais comum que os sistemas educacionais promovam algo como semana pedagógica, todo semestre ou uma vez por ano, na expectativa de que, aprimorando os professores, os alunos possam aprender melhor. Esta ideia não dá resultados palpáveis, pelo menos na aprendizagem dos alunos, porque os professores, ao invés de estudar, reconstruir conhecimento, elaborar projetos pedagógicos, não fazem mais que ficar escutando palestras, em posição instrucionista evidente (DEMO, 2004. p. 15).

Freitas (2018) afirma que enquanto a escola estiver sob um viés privatista de caráter ideológico, seu caráter democrático estará comprometido, uma vez que controlará a gestão para que esta assuma um viés empresarial e desprezará a autonomia dos profissionais da educação. Apesar de saber da importância de se considerar as reais necessidades expressadas pela relação sociedade-escola, o que se tem visto é a padronização dos projetos em agências de formação, com a ideia de que com a existência de um padrão [...] também haveria uma elevação da qualidade. Mas, vale a pena repetir com ele que alinhamento não é sinônimo de qualidade (FREITAS, 2018. p. 106).

Freitas (1989) trata da reorganização do processo de trabalho como um todo na escola e afirma que essa reorganização passa pela discussão da gestão escolar, enquanto as relações de trabalho só garantem as mudanças com a criação de formas democráticas e seus atores principais como alunos e professores. A politicidade da educação significa sua potencialidade de promover a habilidade de intervenção no destino das pessoas e sociedades, à medida que se forjam sujeitos capazes de história própria. (DEMO, 2004. p. 17). Esta noção de politicidade advém da ideia não linear do poder, onde quem manda não manda em tudo e quem obedece não se submete apenas. Demo ainda afirma que dentro desta complexidade não linear, entende-se a noção inspirada em Paulo Freire: *educar é exercer influência sobre o aluno, de tal modo que ele não se deixe influenciar*. (2004. p. 17).

Considera-se, assim, o aluno como principal protagonista da escola já que esta existe para ele. Esses dois atores são fundamentais no debate das relações de trabalho no interior da escola, como explicita Freitas (1989, p. 7):

Parece-nos que estes dois elementos são fundamentais no debate das relações de trabalho no interior da escola: por um lado a escola é feita para o aluno e ele deve ocupar o lugar central e não a relação professor-especialistas, como sugere a dicotomização do debate; por outro, a gestão escolar é fundamental na redefinição das relações de trabalho entre professores e especialistas (nos limites da sociedade na qual a escola está inserida), permitindo ampliar a participação da comunidade interna e externa na condução da escola. Esta parece ser a questão de fundo que está sendo obscurecida pelo surdo debate em torno dos especialistas. Daí a insistência que temos feito no exame da gestão da escola.

Nesta perspectiva, acredita-se que novas formas democráticas de gestão escolar promoverão um elemento que se torne facilitador e estimulador de novas alternativas didáticas para a organização do trabalho social na escola e novas formas de trabalho

pedagógico em sala de aula (FREITAS, 1989). Freitas (2018) chama a atenção para os riscos da terceirização e da privatização da educação. Em seus capítulos finais, o autor apresenta algumas abordagens reflexivas sobre possibilidades de resistência em relação à condição privatista. Para ele, a ideia de um país que coloca seu sistema de ensino na lógica do mercado deveria, por si só, ser perturbadora. Como qualquer outro mercado, nele, as unidades operativas subsistem se geram lucro ou, no melhor dos casos, se não dão prejuízo (FREITAS, 2018. p. 127).

Freitas (1989) discute, ainda, sobre o trabalho pedagógico, escola e projeto histórico, considerando-se que os acontecimentos em sala de aula estão relacionados com a organização da escola; esta, por sua vez, tem a ver com a organização da sociedade. Ao fundamentar sobre o projeto histórico Freitas (1989, p. 9) afirma que:

É o projeto histórico que nos informará do tipo de sociedade que queremos. O questionamento da organização da escola é feito à luz de um projeto histórico dado, que a sua vez contém uma proposta de organização social e postula métodos para consegui-la. A referência ao projeto histórico é importante porque ele é conduzido pela sociedade civil organizada em partidos políticos. Dessa forma, nos defrontamos com a necessária partidização. E este posicionamento é fundamental para que visualizemos o tipo de organização de trabalho que pretendemos para a escola, como instituição social inserida nesta nova proposta de sociedade. Coerentemente com o que estamos defendendo, a nova didática não pode prescindir de um projeto histórico já que a organização do trabalho na escola interage com a concepção de sociedade assumida a partir deste. Colocamos, portanto, a exigência de um projeto histórico claro, articulado com um partido político, com ponto fundamental para a reorganização da escola e do trabalho pedagógico em sala de aula.

Assim, na ligação entre o projeto histórico e a pesquisa formula-se o problema (de pesquisa) que contém elementos que viabilizam sua própria resolução; já os projetos históricos diferentes geram problemas de pesquisa diferentes e, com isso, conduz o pesquisador a analisar os diferentes problemas. Com essa percepção, no campo político, a Didática avança para a partidização e assume projetos claros orientando uma concepção de sociedade, sendo que a concepção de organização do trabalho na escola pode incluir o trabalho pedagógico em sala de aula (FREITAS, 1989).

Neste sentido,

A concepção de uma escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, oferecendo aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política torna-se cada vez mais necessária (LOPES, 2012. p. 31).

No que concerne à dimensão do trabalho pedagógico em sala de aula, e sua pesquisa, há uma preocupação quanto à manutenção da separação entre didática geral e específica. Isto se deu por apresentar uma dificuldade de se aceitar uma didática geral, permanecendo tal dificuldade até uma adequada compreensão da categoria do geral, do específico e o geral (FREITAS, 1989).

Para a pesquisa em Didática, Freitas (1989, p. 11) afirma que uma tendência importante é a ênfase na descrição e análise do trabalho pedagógico das escolas. Complementa, ainda, que a descrição e análise do trabalho pedagógico das escolas apresentam inovações pedagógicas e constituem um conjunto de dados que promovem a compreensão da dinâmica atual da escola.

Aponta, também, como fundamental saber distinguir entre prática e conhecimento, já que a prática é que determina o conhecimento, mas não é o conhecimento. Demo (1997) entende que o conhecimento moderno se relaciona mais com os procedimentos metodológicos do que com os próprios conteúdos.

Nestes termos, Kopnin (1978, p. 171) explicita:

Não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia a sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico, caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento no movimento do conhecimento. É porque a prática é a base, o fim e o critério de veracidade do conhecimento, que ela não é conhecimento mas determina a atividade radicalmente diversa dele. Por isso seria errôneo inserir a prática no conhecimento, sobretudo no pensamento. O marxismo não julga a prática um momento subordinado, um degrau do conhecimento e não a incorpora ao conhecimento, mas à teoria do conhecimento.

Neste contexto, torna-se essencial conhecer essa possível diferença de que a teoria pedagógica pode ser gerada NA prática da escola, ao invés de partir DA prática (FREITAS, 1989). Deste modo, as escolas tornam-se criativas, com formas flexíveis, e reinventam para a criação de novos espaços de convívio e sociabilidade.

Arroyo (2004) apresenta um estudo de uma escola cuja organização se direciona pelo respeito aos tempos-ciclos da vida dos educandos. No projeto, a escola compreende isso como organização do trabalho e flexibilidade na enturmação; para execução, parte de mecanismos como: intervenção, livre escolha, momento coletivo do ciclo, além de outras práticas. O autor considera que a intervenção deve ser praticada de forma coletiva, a fim de não haver exclusão dos estudantes, até mesmo daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Outro critério da enturmação é possibilitar ricos momentos de interação, cooperação e convívio.

Deste modo, Arroyo (2004, p. 330) explicita:

Intervenções que julgamos devem ser feitas sempre que o bom senso pedagógico o exigir. Reconhecem a diversidade dos educandos não tanto de ritmos, mas de vivências socioeconômicas. Diversidades que se refletem no cotidiano escolar e consequentemente nas aprendizagens. A intenção é promover a integração entre os pares de idade que carregam essas diversidades para a escola.

Nesta perspectiva, a diversidade torna-se um critério central para a intervenção, como um valor pedagógico. A intervenção busca um convívio flexível para criar agrupamentos diversificados e, assim, pode-se administrar esses convívios diversificados, de forma

pedagógica, conduzida profissionalmente.

Uma ação pedagógica baseada em preceitos economicistas, reduz o conceito de educação à simples repetição de regras matemáticas e da execução de uma boa leitura. E, em vez do espírito de cooperação e colaboração, haverá dentro das escolas muita competição entre os pares, pois estarão sempre motivados para receber uma premiação (FREITAS, 2018).

Quando Arroyo (2004) trata da livre escolha, com um dos mecanismos para a organização do trabalho com flexibilidade na enturmação, busca iniciar o trabalho partindo de uma sondagem dos alunos e, a partir daí, os docentes montam oficinas e fazem divulgação das aulas. As oficinas contam com a discussão dos objetivos, conteúdos e exercício de escolha, trabalho que promove interações cognitivas e sociais, desenvolve a solidariedade e autoestima e também permite que alunos de idades diferenciadas participem de uma mesma oficina, integrando idades, permitindo a troca de saberes e experiências. Neste desenvolvimento do trabalho a avaliação é realizada de forma constante para que possam ser redimensionados os cursos, adequando-os ao ritmo e demanda dos discentes.

Arroyo (2004) reforça que as escolhas livres, feitas dentro de cada campo ou área do conhecimento, é uma possibilidade aberta aos discentes que poderão escolher um grupo de estudo ou uma oficina de trabalho. “Toda escolha exige pensar, ponderar. Supõe um gesto de autonomia, exige um compromisso pessoal com a temática escolhida, com os professores e colegas da mesma empreitada” (ARROYO, 2004, p. 332). Nestes termos, espera-se um clima humano, um ambiente socializador e há múltiplas possibilidades formadoras para explorá-las. Deste modo, os discentes, crianças, adolescentes, jovens e adultos tornam-se sujeitos da aprendizagem, as decisões se realizam coletivamente com os mestres, envolvendo as temáticas, os processos, a divisão de responsabilidades, as parcerias de trabalho e as formas de convívio adequadas.

Outro mecanismo apontado por Arroyo (2004, p. 333) refere-se ao momento coletivo do ciclo, quando são desenvolvidos, gradativamente, diversos aspectos do processo de convivência: respeito em saber ouvir e apreciar; oralidade; cooperação; afetividade; desinibição; construção de regras; envolvimento em brincadeiras e conhecimentos. Portanto, para que ocorram esses momentos coletivos, deve haver uma preparação bem cuidadosa, por parte dos docentes, que devem contar com dias de estudo, leituras sobre que dimensões da formação e que aprendizagem propõem desenvolver, com programação de ações coletivas que formarão estes docentes como profissionais de uma educação mais humana e menos solitária.

Assim como Arroyo (2004) elencou ações que podem ser desenvolvidas dentro da escola para aproximar professores, estudantes e saberes, Freitas (2018) também trouxe vários apontamentos que mostram a possibilidade de resistência às políticas de reforma empresarial em educação. As medidas apontadas pelo autor podem ser compreendidas como uma medida de resistência à instalação do liberalismo na educação. É o entendimento de que público e

privado não devem andar de mãos dadas e que somente uma política pública forte pode possibilitar uma educação de qualidade. No capítulo “Uma proposta para resistência” (o último de seus livros), Freitas (2018) elenca 20 possíveis medidas que auxiliam a resistir à reforma proposta à educação. As mais importantes no contexto da organização do trabalho pedagógico dizem respeito da valorização da carreira docente, lutando pelo pagamento do piso salarial e por melhores condições de trabalho em sala de aula. Outra medida amplamente defendida pelo autor é pela defesa da gestão democrática na escola, que valorize todas as vozes que ecoam no espaço escolar e que entendam que este espaço é construído diariamente por todos os sujeitos que o compõem.

Todos os 20 pontos citados pelo autor, e especificamente os apontados acima, comprovam como a educação é um organismo vivo e interligado. É impossível pensar em práticas docentes, sem mencionar a formação docente, sem abordar as avaliações sistêmicas, sem tratar a desvalorização da carreira docente. Como um sistema todo conectado, a educação deveria ser forte, autônoma e capaz de transformar a sociedade atual. Deveria, pois o que mais se tem presenciado é o sucateamento de escolas, a desvalorização dos profissionais da educação, a colocação opositora entre professores e estudantes, além de um ensino mecânico e desconectado da vida dos discentes. Frente a esta realidade, instituições privadas têm visto na educação uma possibilidade de lucro cada vez maior, uma vez que há uma favorável abertura estatal para que essas empresas se instalem nos sistemas educativos, seja com materiais didáticos, seja com cursos de formação a distância, seja com avaliações censitárias, ou ainda plataformas de registro.

A reforma empresarial da educação é algo previsto de forma ampla, de maneira que muda a estrutura social, adentra pelas escolas, transforma as condições para o trabalho docente e para a atuação pedagógica.

A proposta liberal da "nova" direita adentra as escolas e tem impacto desde a infância. Entretanto, analisando os documentos orientadores da educação, nota-se que a etapa mais impactada é o Ensino Médio por ser o final da Educação Básica, ponto decisivo ao governo liberal, visto que definirá quem serão os trabalhadores e quem serão os próximos líderes.

Com a instituição da BNCC, o governo se utiliza do argumento de que a própria Constituição prevê um documento curricular de base para o país todo e cria um documento já baseado no seu "novo" modelo liberal de gestão. O Brasil tem se inspirado em políticas educacionais internacionais que já são mal vistas em seus próprios países de origem mas, ainda assim, está disposto a correr o risco de ter um crescimento em sua dívida histórica com a educação. Como afirmou Freitas (2018), é lamentável que se queira pagar para ver.

5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO RIO TIJUCO: DIRETRIZES E PRÁTICAS

A presente seção objetiva compreender, e analisar, o processo de regulamentação e implementação da reforma do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, por meio das orientações da Secretaria de Estado de Educação – SEE encaminhadas às escolas estaduais de Minas Gerais. Busca, ainda, identificar e discutir como se efetiva a organização do trabalho pedagógico nas escolas, a partir das diretrizes para a implementação da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, com embasamento da legislação vigente, encaminhadas pela SEE com os seguintes documentos orientadores relevantes: “Caminhos para Educação Integral e Integrada de Minas Gerais”; o “Diálogo aberto com a capital – Encontro com os alunos do EM Integral e Integrado; questionários desenvolvidos pela Escola Estadual Rio Tijuco; documentos que apresentam os currículos diversificados de cada sala de aula; e documentos referentes ao processo seletivo de docentes, em conformidade com a Resolução SEE nº4.121 (2019), realizado na Escola Estadual Rio Tijuco, nome fictício adotado com o propósito de preservar a instituição escolar.

5.1 A reforma sob o viés dos documentos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Nessa perspectiva, foram analisados também os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Lei Federal 13.415 (2017), conhecida como a lei de reforma do Ensino Médio, tendo em vista as alterações que esta lei fez na Lei nº 9.394/96; e, também documentos orientadores encaminhados pela Secretaria de Ensino do Estado – SEE.

Lançada no Diário Oficial da União (DOU) e homologada pela Portaria 649, de 10 de julho de 2018, a reforma do Ensino Médio foi apresentada como uma possível melhoria no ensino, e também uma alternativa ao cumprimento do Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, em especial as metas 3, 7, 11 e 19.

O principal documento que serve de respaldo para a reforma do Ensino Médio é a BNCC, aprovada em 15 de dezembro de 2017, cuja base possui caráter normativo, definindo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem ter ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Tanto a BNCC, quanto o Novo Ensino Médio, apresentam uma mesma necessidade quando o texto da base afirma que além de garantir o acesso e permanência na escola, é preciso garantir um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2017). O texto da publicação da Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018, no DOU, afirma que devem ser consideradas ações conjuntas entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação, a fim de possibilitar uma melhoria na qualidade da educação.

Logo na introdução, a BNCC relembra que a existência de um currículo básico já havia sido antecipada na própria Constituição Federal, no Art. 210: serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 2017, p. 124), assim como a LDB, no Art. 26 postula que 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 (BRASIL, 1996. p. 12).

De acordo com texto do histórico de elaboração da base, a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública, a partir de setembro de 2015, que foi, na verdade, uma chamada à sociedade para a participação com críticas, sugestões e comentários, na intenção de elaboração de um material de perspectivas democráticas (SOUZA, 2016). Segundo o documento, sua construção foi possibilitada pela coordenação do MEC, com participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, logo após, houve a abertura de espaço para a comunidade educacional e a sociedade (BRASIL, 2017).

Para Souza (2016, p 140) “o termo base remete à sustentação, raiz, e seu significado envolve a ideia de suporte, princípio, origem”. Partindo deste entendimento, fica evidente que a BNCC envolve um conjunto de conhecimentos e práticas fundamentais, mas não específicos. Contudo, antes de tecer próprias conclusões a respeito da relevância de uma base nacional curricular, é importante reconhecer seus aspectos positivos e negativos.

Barbosa et al (2016) compreende que para um país como o Brasil, uma base nacional tem muitos pontos positivos a oferecer. Em sua pesquisa, os autores se basearam em estudos qualitativos e quantitativos, realizados em capitais de diferentes estados e deixam evidente a preocupação com a garantia do acesso às mesmas informações, em qualquer parte do país, independente das condições que se tenham, visto que são justamente as parcelas mais empobrecidas da população que têm acesso às instituições com mais problemas em todos esses aspectos (p. 27). Em síntese, na perspectiva dos autores, a base reúne elementos que, de certa forma, reorganizam tempos, espaços e situações que garantem que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a informações básicas (BRASIL, 2017).

De modo contrário, Freitas (2013) ressalta que no campo da educação há uma grande disputa entre educadores e reformadores empresariais e que os prejuízos de uma base curricular comum à educação básica não podem ser analisados separadamente, pois a falha em um ponto do sistema educativo acarreta falhas em outras partes. Aguiar (2018) afirma que a educação deve ser pensada em sua totalidade, de forma que a elaboração de um documento de peso tão grande aponte o protagonismo de educadores e educandos, devendo, portanto, ser elaborado por todas as mãos que constroem a escola diariamente.

Freitas (2015) entende que unificação de um documento como a BNCC não pode ser tão simplificada como compreendem Barbosa et al (2016), pois, em sua elaboração, o documento opta por caminhos, estratégias e, claro, por conteúdos. Com isso, as autoras lembram que o currículo é um documento de identidade escolar e criticam a atuação do interesse privado na elaboração da base, visto que a participação de iniciativas privadas evidencia os diferentes projetos de nação.

Logo, possuir um currículo de base é sinal de padronização do trabalho pedagógico, visto que viabiliza o controle ideológico *na* e *da* escola, pois, afinal, currículos são sempre documentos prescritivos e eles têm a força da voz do Estado (TIRIBA; FLORES, 2016. p. 169). Para Freitas (2014), isto é uma imitação do trabalho privativo, que torna-se automático e os resultados são monitorados por indicadores de qualidade fixos. O autor explica que uma base comum curricular fixa um histórico de juízo que define o quanto um estudante progride em sua carreira e acaba por definir também as estratégias seguidas pelos professores.

O pensamento de Freitas (2015) corresponde ao de Tiriba e Flores (2016), que questionam qual saber estará assegurado em um ensino padrão, afinal, ao adotar uma linha metodológica e de conteúdos, decide-se por privilegiar uma determinada vertente histórica. Deste modo, estará assegurado o saber interessante aos que formularam o currículo (inclusive os grupos de iniciativa privada), de forma que estará garantida a formação de mão de obra barata para a atividade industrial, em vez de uma formação integral, que vise à transformação social, histórica e cultural.

Logo, pensa-se qual o motivo da insistência em um modelo educativo que já apresentou resultados negativos em outras localidades. O X da questão está na crença de que um documento elaborado por tantos especialistas e tantas instituições e organizações (públicas e privadas), não vá errar. O que se desconsidera é que uma educação de qualidade deve ser pensada pelos (e para os) protagonistas da educação, pois somente eles poderão desenvolver práticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, preparando os educandos para o pleno exercício da cidadania e autonomia.

Souza (2016) aponta outro problema: a autora afirma que em uma das fases de elaboração, o termo étnico-racial foi inserido na BNCC, mas não trouxe as discussões necessárias para sua valorização e real significância e, justamente isso, provoca o esquecimento destas representações no documento. Ora, uma base curricular comum somente fará sentido se trouxer, e efetivar, um currículo que seja capaz de discutir tudo o que permeia e compõe a educação. Desta forma, nota-se que para a BNCC é inviável um ensino que valorize as representações sociais de um povo, pois, por meio de sua análise, é questionável como se poderá efetivar a valorização da diversidade cultural, o respeito e preservação da natureza dentro de um contexto definido, e já determinado, por um currículo padrão para todo o país.

Sendo assim, qual poderá ser a identidade de uma escola que não participou da elaboração do seu próprio currículo base? Estaria esta escola desenvolvendo uma gestão democrática participativa?

É claro que não, uma vez que a configuração hierárquica (existente antes mesmo de chegar à escola) torna-se ainda mais forte com a existência de um currículo definido por pessoas que não participam do dia a dia escolar, não têm as mesmas vivências, não reconhecem o quanto a infraestrutura escolar influencia (positiva ou negativamente) a execução de um bom trabalho pedagógico. Neste contexto, é difícil visualizar como a BNCC pode se efetivar no Brasil, tendo em vista sua dimensão geográfica e tamanha desigualdade econômica e social. É desonesto planejar uma educação mascarada de igualdade, quando, na verdade, ela segrega aqueles que fazem parte dela, fazendo uma divisão entre aqueles que possuem condições para seguirem para o Ensino Superior e aqueles que seguirão para o mercado de trabalho, vendo sua mão de obra como mercadoria desvalorizada.

A BNCC compreende que o Ensino Médio necessita de uma reformulação devido a resultados abaixo do esperado. Segundo texto da base, entre os fatores que explicam essa questão, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que a organização curricular do Ensino Médio vigente, de acordo com os documentos governamentais, se fazem com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, em seu Art. 36, que define a composição do Ensino Médio, segundo a BNCC. O novo texto afirma que o ensino deverá ser organizado de acordo com a relevância dos arranjos curriculares ao contexto local, a considerar as seguintes repartições: linguagens e suas tecnologias (especificamente Língua Portuguesa); Matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2018). Santos e Silva (2017) reforçam que um currículo que dá primazia a disciplinas específicas (como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática), detalhando como deve ser desenvolvido o seu trabalho, enquanto não dispensa o mesmo valor às demais, é um currículo que possui uma visão restritiva, positivista e excludente.

A BNCC afirma que esta nova estrutura valoriza o protagonismo dos jovens, pois para atender aos seus interesses acadêmicos e profissionais, prevê a existência do que chama de *itinerários formativos*. Em nota, a base afirma que essa expressão tem sido utilizada no que concerne à educação profissional e supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2018. p. 467).

A Base afirma que seu texto não trata de um currículo que deve ser seguido à risca em

toda e qualquer localidade, pois os sistemas de ensino devem construir seus currículos levando em consideração as especificidades de cada região, as demandas dos estudantes, bem como suas necessidades de formação. Neste sentido, os itinerários atuam na flexibilização, na organização do currículo do Ensino Médio, permitindo a escolha dos estudantes (BRASIL, 2018).

O Art. 1º, inciso I, §1º afirma que a carga horária mínima anual deverá ser de 1.400 horas, não podendo ser superior a 1.800 horas previstas pela BNCC. De acordo com o Art. 3º, §5º. Santos e Silva (2017) afirmam que o aumento de 800 para 1.400 horas pode possibilitar, teoricamente, a efetivação da escola em tempo integral. Entretanto, não basta a suposição de que, com maior tempo na escola, mais os jovens e adolescentes aprenderão, pois a aprendizagem significativa depende de vários fatores, como: formação inicial docente de qualidade; valorização da carreira docente; espaços de discussão sobre a gestão escolar; avaliações formativas; melhoria na infraestrutura escolar; entre muitos outros.

No Art. 2, o §10 afirma que a inclusão de novos componentes curriculares já obrigatórios na BNCC deverá ser previamente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017), enquanto a BNCC afirma que estes novos componentes são de responsabilidade da própria escola e sistema de ensino, visto que devem ser tratados de acordo com suas peculiaridades e de maneira contextualizada (BRASIL, 2018).

Em seu texto, a BNCC afirma que a avaliação deve levar em conta todo o processo vivenciado pelos estudantes, ou seja, os resultados devem ser analisados considerando os contextos e condições de aprendizagem. E mais, o desempenho final deve ser considerado a fim de melhorar a atividade da escola, de professores e estudantes (BRASIL, 2018). Já a Lei 13.415/2017, Art. 3º, §6º afirma que será a União a determinar os critérios de desempenho esperados pelo Ensino Médio e estes critérios servirão de referência para a elaboração avaliações nacionais (BRASIL, 2017). Apesar de sua afirmação acerca da avaliação formativa possuir uma base comum, pode limitar o papel da avaliação, tornando-a em uma simples atividade de verificação de aprendizagem, como afirma Callegari (2018. p. 3) que “a uma base reduzida pode levar ao estreitamento do escopo das avaliações e exames nacionais que já consolidam um papel marcante no nosso sistema educacional”.

O Art. 4º, §3º da Lei 13.415/2017 afirma que os sistemas educativos poderão se organizar em itinerários formativos de componentes curriculares previstos pela BNCC. Callegari (2018), entretanto, discorda da funcionalidade pois, para o autor, há uma anunciação indevida de uma possível variedade de opções a serem escolhidas pelos estudantes a respeito do que querem se aprofundar. Entretanto, a BNCC não traz esclarecimentos sobre estes itinerários formativos e, se a ideia de possuir uma base nacional comum é de garantir o acesso à mesma formação a todos estudantes, deveria haver, então, uma base que anunciasse também

estes saberes itinerários.

Se defendemos uma Base como expressão dos direitos de aprendizagem, devemos enunciá-los para todo o Ensino Médio e não apenas para uma parte dele. Se mantida a arquitetura proposta pela Lei, que articula um núcleo comum com itinerários diversificados, precisa haver BNCC tanto para a parte comum nuclear quanto para cada um dos itinerários que compõem a parte diversificada (CALLEGARI, 2018. p. 4).

Ainda no Art. 4º, os §10 e 11 apontam a possibilidade de se firmar parcerias público-privadas, permitindo a utilização de créditos com finalidade específica, ou seja, objetivando cumprir com as exigências curriculares, a lei permite que sejam firmados convênios com instituições privadas de educação a distância (Ead). Nesse sentido, a formação dos estudantes é pensada como uma mercadoria, se possível barata, já que a Ead adotada aqui é realizada sem investimento necessário. A BNCC pontua alguns itens que considera importante na construção curricular, seja em qualquer esfera. Entre estes itens, estão: tornar significativo os conteúdos; adotar estratégias mais dinâmicas em relação ao ensino; utilizar metodologias diversificadas; possibilitar situações em que os estudantes possam participar ativamente; avaliar os processos de maneira formativa, levando em consideração o contexto de aprendizagem dos estudantes; selecionar, utilizar e avaliar recursos tecnológicos que servem de apoio ao processo de ensino e aprendizagem; e possibilitar a formação continuada relevante ao trabalho docente.

Contudo, ao abrir a possibilidade para que o Ensino Médio seja oferecido a distância, abre-se também espaço para a substituição de professores, para a dispensa de laboratórios e bibliotecas, para a privação de encontros, descobertas e diálogos entre estudantes, professores. Callegari (2018) ressalta que, além da formação enciclopédica, a formação de valores, apesar de não ser levada em conta, é de grande relevância. Privar jovens e adolescentes das relações diárias não condiz com uma educação que prima pela libertação e autonomia.

Não será isolado atrás de uma tela de computador que o jovem brasileiro vai desenvolver valores como liberdade, solidariedade, respeito à diversidade, trabalho colaborativo, o apreço à democracia à justiça e à paz. Na escola se aprende muitas coisas que não estão nos livros: estão nas relações presenciais entre os estudantes e deles com seus professores e a comunidade. As novas tecnologias estão aí, mas elas devem ser utilizadas a favor da escola e não em substituição a ela (CALLEGARI, 2018. p. 4).

O Art. 6º, inciso IV, garante que profissionais de notório saber possam atuar em áreas semelhantes à de sua formação ou de sua atuação. Santos e Silva (2017) trazem uma discussão sobre o posicionamento de importantes organizações. Segundo os autores, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) consideraram um absurdo a colocação de notório saber. Para a Anfope, esta colocação desvaloriza a formação docente, desqualifica professores e pode até mesmo impactar, de maneira negativa, a qualidade da educação. A CNTE

apresenta a incoerência da reforma do Ensino Médio, uma vez que, desregulamentar a profissão docente é caminhar no sentido contrário do avanço da sociedade, visto que um ensino de qualidade demanda professores valorizados e qualificados. Para Andes, esta medida é uma “afronta a toda política de formação educacional desenvolvida nas últimas décadas no Brasil” (SANTOS; SILVA, 2017. p. 77), por ser a docência uma profissão que requer dedicação e exercício de profissionais formados e capacitados, com domínio sobre os conteúdos ministrados e formação didática e pedagógica.

Vários professores da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), em 2016, apresentaram uma discussão sobre a reforma do Ensino Médio, enquanto esta era apenas a MP 746/2016. Os autores compreendem que a medida, adotada ainda no governo ilegítimo de Michel Temer, desconsiderava o real estado do Ensino Médio. Com a proposta de flexibilização, a real intenção é de preparar jovens e adolescentes para a atuação no mercado de trabalho, além de ampliar as desigualdades e legalizar a privatização do Ensino Médio.

O Art. 4º da Lei 13.415/2017 institui que o currículo deverá ser organizado de acordo com a BNCC, enquanto os itinerários formativos devem ser organizados de acordo com a relevância ao contexto local e as possibilidades das Secretarias de Ensino (BRASIL, 2017). Assim, analisando estes flexíveis itinerários, nota-se que não serão os estudantes que os definirão, uma vez que os itinerários preveem o atendimento de aspirações locais e este atendimento poderá ser oferecido mediante as condições que as SRE e SEE puderem dispor.

A Portaria nº 1.145/2016 do MEC instituiu o programa de fomento para o tempo integral nas escolas de Ensino Médio e definiu que o número máximo autorizado de escolas e matrículas participantes para Minas Gerais seria de 30 escolas e 13.500 estudantes. Entretanto, apenas 16 escolas se encaixaram nas atribuições desejadas e, após negociações, 44 escolas implantaram o programa desde dezembro de 2016, ainda que com ressalvas de infraestrutura. As escolas participantes do programa deveriam adequar seu currículo baseadas em três aspectos propostos pelo Documento Orientador da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: A) a organização do currículo, tempos e espaços escolares; B) organização das aulas e das atividades; e C) organização administrativa e quadro de pessoal (MINAS GERAIS, 2017. p. 15).

Em relação à organização do currículo, tempos e espaços, o documento afirma que este primeiro terá duas partes: uma de formação básica e outra de formação flexível. Para a formação básica, institui-se que deverão haver 6 aulas de Língua Portuguesa, 6 de Matemática, 1 de Língua Inglesa; Filosofia e Sociologia (podendo ter seus horários redistribuídos em outras disciplinas dentro da área de Ciências Humanas, com aprovação do Colegiado e Secretaria Regional de Ensino); Física e Química (não recebem especificação do número de aulas, assim como Filosofia e Sociologia) (MINAS GERAIS, 2017). Já a parte flexível, “é composta por Campos de Integração, que poderão ser trabalhados em aulas

ligadas à temática do Campo Integrador ou pela Formação Técnica e Profissional” (MINAS GERAIS, 2017. p. 16).

Quanto à organização das aulas e das atividades, o documento orientador afirma que esta deve ser realizada de maneira proveitosa aos estudantes, considerando as suas necessidades de aprendizagem. A parte flexível será escolhida dentro de um catálogo de sete cursos, lembrando que deve-se primar pelo atendimento das especificidades locais e que a formação de turmas de cursos técnicos acontecerá mediante demonstração de interesse pelos estudantes. Os cursos oferecidos são: técnico em cooperativismo; técnico em logística; técnico em marketing; técnico em recursos humanos; técnico em secretariado; técnico em serviços públicos; e técnico em transações imobiliárias (MINAS GERAIS, 2017).

O documento orientador aborda também a organização administrativa da escola vinculada ao programa. Segundo o documento, deverá haver uma equipe que acompanhe as ações, que deverá ser composta por professores que atuem nos conteúdos previstos na BNCC, bem como por professores que atuem nos conteúdos itinerários. Deverá haver, também, um professor indicado pela direção e colegiado da escola, para coordenar o programa.

5.2 A implementação da reforma do Ensino Médio a partir da Escola do Rio Tijucu

Uma vez compreendidos esses documentos norteadores, iremos realizar um recorte sobre a cidade de Ituiutaba – MG, na qual das quatro escolas com EM, apenas uma está implementando a reforma. Essa escola está funcionando nos moldes do Ensino Médio em tempo Integral, enquanto as outras três instituições de ensino estão atuando ainda da mesma forma anterior, pois o período de adaptação para implementação é até 2020, ou seja, no ano que vem. Assim, os dados aqui apresentados serão referentes apenas à escola cuja metodologia de trabalho já desenvolve o Ensino Médio Integral, nos parâmetros estabelecidos pela legislação 13415 (2017). A escola aqui denominada Escola Estadual Rio Tijucu está localizada na periferia da cidade e atende a um público com o rendimento sócio-econômico baixo, sendo uma escola voltada para a população mais carente da cidade. Dessa maneira, a instituição aderiu à reforma no período integral. No período noturno a escola mantém a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No dia 08 de agosto de 2017, reuniram-se membros da gestão da escola em questão com membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)¹¹, com a finalidade de expor questionamentos sobre a reforma e sanar algumas dúvidas da efetivação da lei.

A reunião foi documentada pela SEE/SRE/Ituiutaba, em relatório, e expôs vários tópicos, assim destacados: antes de implementar o novo Ensino Médio, o estado deve responder qual

11 Segundo informações do site cenpec.org, o Cenpec é uma organização sem fins lucrativos, que auxilia no desenvolvimento de projetos que visam à melhoria da qualidade da educação pública. As ações desenvolvidas pelo Cenpec visam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, além da formação e preparação de professores e fortalecimento da equipe gestora.

a educação que se deseja; uma disputa política levou à reforma do Ensino Médio; a decisão interna da SEE é de manter todas as disciplinas retiradas pela nova lei; é inexequível uma educação integral que não dispõe de recursos financeiros adequados, pois o Ensino Médio Integral demanda 65% a mais de custos; propostas como essa já causaram o aprofundamento em desigualdades e exclusões sociais anteriormente, havendo, assim, a segregação de jovens que deveriam cursar o Ensino Médio.

De acordo com a BNCC, todas as escolas devem adotar essa reforma até o ano de 2020. Porém, em Ituiutaba apenas uma escola está em processo de implementação desta reforma. Considerando a relevância do Projeto Político Pedagógico – PPP de uma instituição, esse foi o primeiro documento procurado, o qual não se encontra de fácil acesso a todos, sendo de desconhecimento da própria especialista da escola, quenão conseguiu encontrá-lo. Por meio de observações da pesquisadora foi possível notar que o PPP da escola está indisponível e em construção, o que não possibilitou o contato deste documento com a pesquisadora. Por meio de relatos informais, ficou claro que o PPP da instituição continua em conformidade com a legislação anterior à reforma, fato que exige sua modificação, sendo uma preocupação da equipe gestora de ainda não disponibilizá-lo para análise.

Ao analisar os documentos já citados no início desta seção, é notória a ausência de membros das universidades em participação no processo de implementação, como previsto. Contudo, fundações privadas como Itaú, Unibanco, Fundação Lemann, Ayrton Sena e Kroton estão ativas neste processo: umas durante a fase de criação, outras na aplicação da reforma e outras, ainda, na produção de materiais voltados para a EaD. O relatório não apresenta as respostas aos pontos citados na reunião, mas, aqui cabe a problematização, permeada da perspectiva de Freitas (2019), com a lógica empresarial da reforma educacional.

A Resolução Federal nº 21, de 14 de novembro de 2018, Capítulo III, Art. 9º, afirma que os recursos destinados às escolas que participarem da reforma do Ensino Médio, serão repassados para as unidades que as representarem. O valor será de R\$20.000,00 para despesas de custeio, mais R\$170,00 por cada estudante matriculado no Ensino Médio, até o último Censo Escolar da Educação Básica realizado. Este valor será repassado às escolas que estiverem cadastradas neste momento inicial do programa. Professores da FaE/UFMG (2016) produziram um texto com uma discussão acerca da instituição da reforma do Ensino médio e, segundo este texto, enquanto há 19.857 escolas de Ensino Médio no país, apenas 500 receberão verbas. Considerando que qualquer reforma necessita de investimento, esse número de instituições escolares que receberão verbas não corresponde a 50% das instituições, o que comprova o insuficiência de recursos financeiros necessários para a efetivação desta reforma de maneira minimamente viável.

Apesar de nem todas as escolas estarem implementando o Ensino Médio em Tempo Integral, como é o caso da cidade de Ituiutaba, não é possível imaginar um ensino de qualidade cuja organização não considere a infraestrutura local. Aumentar a carga horária sem investir em espaço físico não contribuirá para a valorização do ensino; pelo contrário, tal medida contribuirá para o aumento das desigualdades sociais existentes entre escolas públicas e privadas, baseado na perspectiva de Freitas (2019), definindo o futuro de jovens de classe baixa, que não terão a possibilidade de seguir um ensino que não seja baseado na lógica de mercado.

No ano de 2018, no mês de setembro, professores e alunos da Escola Estadual Rio Tijuco foram convidados a participar de um encontro em Belo Horizonte – MG, financiado pelo governo de Minas, denominado “Diálogo aberto com a capital - encontro com os alunos do EM Integral e Integrado” (anexo 02), com o objetivo de estudantes e professores terem a oportunidade de vivenciar intervenções culturais e ações pedagógicas na capital mineira. A escola vivencia as perspectivas adotadas em BH para a concretização da reforma do EM e retorna com profissionais e alunos com conhecimento diversificado embasado nas perspectivas desenvolvidas na capital.

Embora o objetivo deste trabalho não seja a educação integral e integrada, o objeto de estudo fez necessário compreender essa educação, pois ela se fez presente nos documentos da Reforma do EM aqui analisados. Nos documentos a educação integral/integrada aparece de maneira conjunta; no entanto, é importante compreender que a educação em tempo integral necessita trabalhar com a organização curricular de maneira integrada, não sendo a educação integral/integrada uma só, conforme redigido nos documentos, mas são elementos complementares.

Ainda que as experiências com a escola integral situem-se nas contradições entre os vieses essencialmente pedagógico e assistencialista, hoje, uma vez entendido o papel do estado no provimento das políticas, à escola fica assegurado seu compromisso com o conhecimento que permita produzir, criar, aprender e vivenciar. Ocorre que essa formação, posta na relação educação e trabalho pode ser de fato, insuficiente em quatro horas de aula. Isto implica em dizer que a educação em si deve ser integral, mas a extensão do tempo lhe possibilita uma forma mais articulada, ou melhor, integrada, haja vista a concepção de currículo em que se defende a relação tempo-espaço, produção-fruição, conhecimento-trabalho, prática-teoria, pensar-fazer e corpo-mente. [...] Portanto, é importante destacar que antes do tempo ser estendido, o aluno é integral. Ele deve estar essencialmente envolvido em atividades absolutamente integradas ao currículo, que lhe permita a formação humana plena, ou seja, numa dimensão –omnilateral (FANK, 2013, p. 6163).

Devemos refletir a concepção de educação de maneira ampla e que não dissocia a teoria da prática, a arte da ciência, o corpo da mente, o trabalho da educação. Entretanto, a relação trabalho-educação não é colocada aqui na perspectiva mercadológica e utilitarista, em conformidade com a lógica neoliberal. Ao contrário, ao se entender que por meio do trabalho o homem historicamente se humanizou, uma vez que não separou o ato de produzir de sua

fruição, pelo trabalho ele cria, se apropria do que cria e se emancipa. (FANK, 2013, p.6165 - 6166).

Dessa maneira, a concepção de escola que consideremos, enquanto fundamental, é a que visa à formação integral dos sujeitos. É importante realizar tais reflexões, posto que não compreendesse aqui a educação como ação paliativa, pontual, compensatória e/ou assistencialista, mas uma educação consolidada, de maneira legítima como política pública de direito.

Na Escola Estadual Rio Tijuco, é possível analisar, por meio de seus documentos, que esta realizou questionários (anexo 03), com cada sala de aula, para organizar os currículos, de acordo com os dados coletados nos questionários, estando em conformidade com o documento orientador “ Caminhos para educação Integral e Integrada de Minas Gerais” (anexo 04), documento que destaca os educandos como protagonistas da educação, sendo esses os sujeitos das escolhas curriculares.

É essencial que o próprio sujeito contribua para o processo de formação, mas cabe analisarmos, também, que a falta de formação necessária pode conduzir a escolhas sem as reflexões necessárias, além de possibilitar essa escolha sem aprofundamentos teóricos necessários, principalmente quando analisamos esse viés de escolha pela vertente da reforma empresarial da educação destacada por Freitas (2019). Colocadas tais ponderações, percebemos que na Escola Estadual Rio Tijuco cada sala de aula possui um currículo (anexo 05), de acordo com a escolha realizada no início do ano, por meio de questionário já demonstrado.

Dessa maneira, notamos que as salas possuem currículos específicos, posto que são construídos de acordo com os sujeitos que compõem cada turma. Notamos que os componentes curriculares na Escola Estadual Rio Tijuco ultrapassam o mínimo estabelecido pela BNCC. Dentre esses documentos devemos considerar a correlação que um estabelece com o outro. Para melhor compreendermos, vale considerar que o primeiro documento, obtido pelo questionário apresentado, realizado por meio de um instrumento reduzido, com respostas fechadas e objetivas, teve o objetivo de coletar respostas, estas sem análises e reflexões.

Ao analisar o questionário podemos notar perguntas com objetivos redundantes e sem análise do todo, o que nos levou a considerá-lo como um instrumento significativo, o qual considera o aluno na condição de protagonista do seu ensino. Pelo contrário, apresentamos aqui um questionário engessado e que não permite compreender os educandos como sujeitos de suas histórias.

É evidente que esse instrumento possui limitações. No entanto, é esse questionário que determina a construção de currículos diferenciados de acordo com cada turma. Ao analisarmos os currículos constituídos, percebemos que há uma diversidade curricular e que a instituição aborda tanto a matriz curricular exigida pela BNCC, quanto a parte flexível do

currículo. Constatamos haver conteúdos diferenciados, de acordo com a escolha dos educandos, sendo possível essa diversidade por meio da educação integral, conforme demonstrado na disposição curricular de cada turma da Escola Estadual Rio Tijuco.

Dentre as diversidades curriculares, é importante compreender as aulas de natação, tendo em vista que a escola não possuía piscina. Assim, a instituição de ensino necessita realizar parceria com uma empresa privada próxima de sua localização para que os alunos possam caminhar até essa instituição privada para que as aulas de natação sejam realizadas com o professor da instituição de ensino. Fica evidente a parceria pública-privada, estando cada vez mais nítida a reforma empresarial da educação, de acordo com Freitas (2019).

Com as mudanças na estrutura curricular, a Organização do Trabalho Pedagógico também se modifica, iniciando pelo modo de contratação de profissionais da área que, de acordo com a Lei Federal nº 13415/17, os professores do EM necessitam apenas de notório saber para atuar como professores, tornando desnecessária a licenciatura.

Para melhor compreendermos esse novo processo de escolha de professores, destacamos a seleção de professores da Escola Estadual Rio Tijuco (anexo 06). Conforme foi possível observar, percebemos que a seleção foi realizada na própria instituição de ensino, sendo a primeira etapa a análise de currículo e, a segunda, aula prática. Dessa maneira a direção da escola realiza esse processo de maneira interna. Tal perspectiva cabe análise, pois hoje o estado tem um processo que é realizado em todas as outras etapas de ensino, por meio da classificação de maneira on-line, sendo um sistema tecnológico com análise de currículo e tempo de serviço prestado ao estado de MG. É um sistema que, apesar de suas limitações, favoreceu a classificação dos sujeitos, de maneira imparcial e com menos erros humanos. Compreendendo o amplo estado de Minas Gerais, devemos considerar a limitação de fiscalização desenvolvida e intitucionalizada em cada escola, pois permite possibilidades de avaliações subjetivas.

É fundamental compreender os caminhos que a instituição escolar percorreu para realizar a seleção de docentes, pois afinal a metodologia adotada para o processo seletivo dos docentes, esteve em conformidade com a legislação nº 4.121 (2019), o que influencia na Organização do Trabalho Pedagógico. A perspectiva dessa reforma do EM é que o currículo se modifica e, como consequência, vagas para professores de conteúdos que não faziam parte do currículo anterior, surgem. Dessa maneira, são necessárias novas contratações, que com a ausência de concursos públicos são feitas por meio de contratos temporários, com a realização do processo seletivo já citado.

Neste contexto e, retomando a questão de Tiriba e Flores (2016. p. 170), a democratização de qual saber está assegurada? Foram levantados, durante a reunião entre SEE/SRE/Ituiutaba e Cenpec, os seguintes questionamentos: a preocupação da reforma do Ensino Médio deve ser de melhorar o Ideb ou de atender a todos jovens e adolescentes? Qual

é a educação que se deseja com a reforma do Ensino Médio?

Estas perguntas podem ser melhor compreendidas após todo o levantamento teórico, e toda a análise documental realizados neste estudo. É difícil perceber como uma reforma como essa, pelos caminhos que estão sendo adotados, pode resultar em boas implicações. Os principais pontos de críticas são: a superficialidade de uma base nacional comum; a agilidade autoritária de implementação da Lei nº 13.415/2017; a desvalorização da formação e do trabalho docente, com a possível contratação de profissionais com notório saber; a falsa existência de conteúdos flexíveis aos interesses dos estudantes; o atendimento de interesses privados com a reforma e com a transferência de recursos públicos para estas instituições; a infraestrutura insuficiente e desigual das escolas (se consideradas num contexto de Norte a Sul do país); e, claro, o silêncio a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As alterações previstas pela Lei nº 13.415/2017 não fazem menções sobre a EJA, o que reafirma o esquecimento das esferas governamentais desta modalidade da educação, ainda que seja responsável por 3,5 milhões de matrículas (em 2018), segundo dados do Censo Escolar de 2018 e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Contudo, é preciso manter-se alerta com a oferta de cursos e módulos realizados via EAD, visto que programas são focados na formação aligeirada, tendo em vista apenas a certificação, o que é propício ao caso da EJA, que não teve alterações em sua matriz curricular.

A superficialidade da BNCC fecha os olhos para os abismos existentes entre os polos no Brasil, enquanto há regiões que possuem escolas com ampla infraestrutura, capaz de oferecer um bom atendimento a todos os estudantes, ainda mais com os recursos vindouros da aceitação ao programa. Há, também, outro extremo: regiões com infraestrutura insuficiente, sem acesso ao básico como laboratórios, bibliotecas e, até mesmo, saneamento básico. É incorreto imaginar que a simples oferta de um único material de base de ensino pudesse sanar problemas construídos, e alimentados, ao longo de décadas.

Com a instituição da BNCC e da reforma do Ensino Médio, a tendência é de que estes problemas perdurem ainda mais, visto que uma educação cujo fim é a ação mercadológica e a permanência histórica da divisão das classes, se preocupa cada vez menos com a autonomia, emancipação e valorização do saber individual. Justamente neste sentido, instituições privadas atuam representando os seus próprios interesses e, com isso, segregando mais uma vez pobres e ricos, técnicos e graduados, mão de obra barata e mentes pensantes.

Não é de hoje que o trabalho docente enfrenta dificuldades em sua execução. Com a nova lei, dentro dos conhecimentos itinerários, o notório saber passa a ocupar o lugar do saber conceituado, da capacitação, da formação de qualidade. O que isso quer dizer? Isso significa que os novos profissionais, formados em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, poderão ser negligenciados em sua formação, visto que, na falta de profissionais devidamente

capacitados e formados para a área, serão aceitos profissionais com formação em áreas semelhantes.

No que diz respeito aos conhecimentos itinerários, podem ser encontrados outros dois problemas, sendo o primeiro sobre a falsa flexibilização dos conteúdos. A BNCC dá o entendimento de que serão os estudantes a decidirem a forma como os conhecimentos se organizarão, e definirão as metodologias utilizadas, quando, na verdade, os conteúdos já virão programados de acordo com os interesses mercadológicos locais e com as possibilidades da SEE. O segundo problema é justamente sobre o desinteresse dos estudantes sobre os conteúdos programados oferecidos, o quer dizer que, se não houver procura suficiente por parte dos estudantes, os conteúdos itinerários poderão ser extintos naquela determinada escola.

Neste sentido, é realmente necessário que seja feita uma reforma, mas uma reforma que altere, principalmente, a forma como a educação é compreendida. O ensino não pode ser utilizado como uma ferramenta de moldura, mas deve, sim, ser a mola que impulsiona a sociedade para um caminho mais justo e equânime, valorizando os sujeitos, seus saberes prévios e sua cultura. É importante que todos recebam os mesmos incentivos, mas que não sejam esquecidas as condições de vida de cada um. Afinal, como um adolescente poderá se preocupar com a criação de aplicativos para celulares se em sua escola não há nem mesmo lâmpadas funcionando? Isto é o que Paulo Freire defendeu no livro “Pedagogia do Oprimido”, quando afirma que ler “Eva viu a uva” é insuficiente ao processo de ensino e aprendizagem, pois é preciso compreender o contexto social da fala. Quem produz as uvas? Quem lucra com este trabalho?

É importante que jovens e adolescentes tenham uma formação que os ajude a pensar um mundo em que eles mesmos podem produzir suas próprias uvas, e tenham conhecimento sobre isto!

Para tal, é importante deixar para trás uma educação bancária, que se preocupa com a transmissão do saber, e não com a construção deste. Retirar a mão da iniciativa privada sobre a educação pública, já é um passo, visto que esta última passaria a se organizar sem considerar os modelos classificatórios e meritocráticos instituídos pelas instituições privadas pois, assim, os interesses exclusivos aos estudantes poderiam ser respeitados, uma vez que não seriam impelidos a aceitarem algo, já previamente definido por um grupo, que está além da sua realidade social.

Desta forma, é necessário que o próprio Estado fomenta políticas públicas de inclusão, de valorização do profissional docente, de reestruturação de espaços físicos escolares, de melhorias na formação inicial de professores e, por último, mas não menos importante, na garantia de uma educação democrática, onde todos têm a mesma voz. A escola do Rio Tijuco, por exemplo, clama por espaços físicos adequados, dentre outros setores relevantes para uma

educação emancipadora.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

A Lei Federal 13415/2017 é tramitada após o golpe de 2016 surgindo, inicialmente, por meio de MP e, posteriormente, vigorando em lei. Dessa maneira, fica claro que essa tramitação ocorre de maneira imposta, não havendo diálogo com a população e suas necessidades.

Ao ser analisado na perspectiva Constitucional, fica evidente a necessidade de que o Ensino Médio seja encarado como etapa final da Educação Básica. No entanto, com essa Reforma do Ensino Médio, essa etapa de ensino, nas escolas públicas, fica voltada para o ensino profissionalizante, trazendo perspectivas de uma reforma empresarial, pensada por meio de perspectivas neoliberais, considerando a educação uma mercadoria do sistema capitalista.

O Ensino Médio, nesta perspectiva, é repensado a fim de garantir a manutenção do sistema capitalista, sendo uma reforma realizada pelas empresas e para as empresas. A dicotomia do Ensino Médio entre um ensino profissionalizante, e propedêutico, se dará de maneira clara e palpável; à escola pública caberá a formação profissionalizante e, à escola privada, a educação propedêutica.

Essa reforma do Ensino Médio deve ser considerada enquanto ponto central de luta da população brasileira, posto que se a educação é a base, tal base deve estar disponível em diferentes níveis sociais e, com a reforma essa educação está sendo negada à maioria da população brasileira, não disponibilizando, assim, uma formação básica de qualidade para todos.

Na cidade de Ituiutaba-MG apenas uma escola está se adaptando para as modificações necessárias da reforma do Ensino Médio, até o presente momento. As demais instituições escolares ainda não modificaram o Ensino Médio, conforme estava estabelecido. Dessa maneira, as análises aqui destacadas, focaram em uma escola pública estadual de Minas Gerais, a qual demonstrou limites e possibilidades. As possibilidades são a diversidade do currículo, pois nesta escola, em específico, o currículo não se limita a conteúdos básicos da BNCC; pelo contrário, realiza atividades diferenciadas para além do mínimo mantido legalmente.

Já compreendendo os limites destacados, evidenciamos que os educandos são colocados nos documentos como protagonistas. Entretanto, o momento em que os alunos são ouvidos acontece por meio de um questionário limitado, o qual não permite reflexão desses educandos. Outro ponto significativo é a maneira como a Lei Federal nº 13415/2017 se inicia, pois esta é realizada por meio de Emenda Constitucional, não havendo diálogo com a população, o que dificulta compreender que essa mesma legislação realizaria modificações,

considerando a voz dessa mesma população.

Dentre essas perspectivas autoritárias, há uma desvalorização com a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Afinal, o professor nessa reforma é um sujeito que necessita de apenas um notório saber na disciplina que pretende ministrar, desqualificando toda a formação docente e, conseqüentemente, a OTP. Fato relevante, que merece destaque em nosso estudo, é que os professores contratados passam por análise de currículos e aulas práticas, as quais são avaliadas pela própria gestão escolar; é evidente que há uma abertura maior do que nas avaliações de concursos pela presença da avaliação prática. No entanto, a fiscalização dessas avaliações se torna difícil por depender da gestão escolar, e de particularidades difíceis de definir, de maneira neutra e/ou imparcial. Outro ponto a ser considerado é a dimensão geográfica de nosso país, o que também dificulta a fiscalização para um processo seletivo realizado de maneira neutra. Sendo assim, destacamos a relevância do concurso público, por este se constituir em um processo democrático e estruturado de maneira imparcial.

De acordo com os dados coletados, percebemos que a educação em tempo integral, por meio de um currículo integrado, é voltada para o mercado de trabalho, compreendendo a educação de maneira assistencialista, não sendo, portanto, a concepção de educação freiriana, ou seja, uma educação emancipadora que visa formar cidadãos críticos.

Por tais motivos, é fundamental compreender a educação como política pública de direito, não sendo um assistencialismo que necessita de filantropia para se tornar efetiva. Afinal, educação é um direito de todos. Eis a necessidade de ser compreendida como política pública de direito.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, M. A. da S. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. – Recife: ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6. P. 8-22.

_____. ; DOURADO, L, **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:**

_____. ; DOURADO, L, **Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio**, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, jul./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.901>

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Universidade Federal de Minas Gerais, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>

AMIGOS DA ESCOLA Guia de Ação Elaboração REDE GLOBO, PROJETO AMIGOS DA ESCOLA INSTITUTO FAÇA PARTE Colaboração CONSED UNDIME Patrocínio PETROBRAS Produção editorial VITRINA COMUNICAÇÃO

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação. V.24. n 2. São Paulo. jul./dez. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>

_____. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação. V.24. n 2. São Paulo. jul./dez. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>

ARCO-VERDE, Y. F. de S. **Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico**. Em aberto, Brasília, V. 25, n. 88, p.83-97, jul/dez. 2012.

_____. **Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico**. Em aberto, Brasília, V. 25, n. 88, p.83-97, jul/dez. 2012.

ARELARO, L. R. G. Reforma do Ensino Médio: O que querem os golpistas? Entrevista ao Dossiê sobre a Reforma do Ensino Médio, **Retratos da Escola**. Recebido em 20/06/2017 e aprovado em 23/06/2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.770>

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: VOZES, 2004.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: VOZES, 2004.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANCO Mundial. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação**. Washington: Banco Mundial, 1997.

BARBOSA, M. C. S.; et al. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?**. Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 11-28. jul/dez – 2016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>

BONFIM, M. I. R. M. Trabalho docente no ensino médio. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L. M F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL, **Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**. Ministério da Educação. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf
_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria Executiva.

- Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de jul. de 2019.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.393/1996. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46>. Acesso em 20 de jul. de 2019.
- _____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017..** Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 20 de jul. de 2019.
- _____. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. **Diário oficial da União**. Poder executivo, Brasília, DF, 11 de jul. de 2018. Seção 1. P. 72.
- _____. **Lei 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2-11-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 22 Maio 2018.
- _____. **Caminhos para educação integral e integrada de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Junho/2017. 34 p.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Maio de 2011.
- _____. **Constituição Federal (1988)**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.
- _____. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 Maio 2018.
- _____. **Decreto 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 Maio 2018.
- _____. **Decreto nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
- _____. **Decreto nº. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- _____. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
- _____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
- _____. **LDB, Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 Maio 2018.
- _____. **LDB, Lei Nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 Maio 2018.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394**, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394**, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001.

_____. **Lei nº. 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 02 Dez. 2018.

_____. **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, 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 das Leis do Trabalho-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.

_____. MEC. INEP, 2000. In: SILVA, F.M.; ANDRADE, L.H.P.; QUEIROZ, R.M. **A importância da estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_10_49_32_idinscrito_8_ba7ea2bc101fcc3bd26fd09039ec37d3.pdf>. Acesso em: 14 Maio 2018.

_____. **Medida Provisória nº. 746**, de 22 de setembro de 2016. Convertida na Lei nº. 13.415, de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. (Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Brasília/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. **Portaria nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br> Acesso em 13 de set 2015.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº. 414**, 2008. Altera a redação dos arts. 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação infantil até os 5 (cinco) anos de idade e o ensino fundamental a partir desta idade

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivs/pdf/dec_2208.pdf>. Acesso em: 22 Maio 2018.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de junho de 2004: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014**. Ministério da Educação. Disponível em:

http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116 Acesso em: 08/05/2016

_____. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 02 Dezembro 2018.

_____. **Lei 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, 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 das Leis do Trabalho – 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>>. Acesso em: 14 Maio 2018. Acesso em: 12/02/2016.

_____. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**: passo a passo, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

BRECHT, B. (2007). Privatizando. In A. Citelli. Bertold Brecht: comunicação, poesia e revolução. Comunicação & Educação. [online], 109 - 112. Recuperado em 24 de abril de 2011, de http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-8292007000200013&script=sci_arttext#nt04.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n.1, p. 120-131, jan/abr 2018. <https://doi.org/10.14244/198271992109>

CALLEGARI, C. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 29 de jun. de 2018.

CAMINI L. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, Rio Grande do Sul, RBPAE – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CAMPOS, M.M. Educação Infantil. **Apostila do curso de Pedagogia**: Princípios da Educação Infantil. São Simão: Go, 2007, p. 21-26.

CARVALHO, V.S. **Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998)**: o posicionamento da revista Veja no primeiro governo FHC, 2002. Dissertação. (Mestrado). Unicamp, Campinas, 2002.

CASTRO, A. M. D. A.; **Administração gerencial**: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. RBPAE – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, J. A.; MENEZES, Raul Miranda. **Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 90**. Brasília: IPEA, 2003.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **Avaliação e perspectivas**, Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018**. Publicada no DOU de 16/11/2018, Seção 1, págs, 51 a 52. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018>>. Acesso em 24 de jul. de 2019.

COSTA, G. L. M. e OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p727>

CROUCH, Colin. **The strange non-death of neoliberalism**. Cambridge: Polity, 2011.

CURY, C. R. J. A educação escolar e a rede privada: Concessão e autorização, revista de educação, UFF, 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32613>

_____. **Educação e contradição**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

_____. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 02 Dezembro de 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>

DEMO, P. **Conhecimento Moderno**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Conhecimento Moderno**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente In: OLIVEIRA, D. A.; _____. VIEIRA, L. M F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

_____. DERISSO, José Luis. A Reforma Neoliberal do Ensino Médio e a gradual descaracterização da Escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i2.21857>

DURHAM, Eunice Ribeiro. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos**. CEBRAP, 88, Novembro 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>>. Acesso em: 02 Dezembro 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000300009>

EDUCA MAIS BRASIL. Modalidade EJA recebe 3,5 milhões de matrículas em 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/02/20/internas_educacao,1032169/modalidade-eja-recebe-3-5-milhoes-de-matriculas-em-2018.shtml>. Acesso em 25 de jul. de 2019.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. **Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016**. Dez. de 2016. 14 f. Notas de debate.

FERREIRA E. B. Ensino médio. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L. M F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

FERRETI, C. J. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**, cartas pedagógicas e outros escritos. 6º reimpressão, Editora UNESP, São Paulo. SP. 2000. P. 77-9.

_____. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, H. C. L. de, VIEIRA J. D. e AGUIAR M. A. da S. Verbos intransitivos para uma política pública: Formar, valorizar, profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, jan/dez. 2008.

_____. Base nacional (mercadológica) comum, 20 de julho de 2015.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 2019.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias**. – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

_____. **Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação**. In: BAUER, A; GATTI, B. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 120-147.

_____. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº 129, p. 1085-1114, out-dez/2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em 20 de jul. de 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

_____. **Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país**, 2015.

_____. O encanto neoliberal. Publicado em 13 de janeiro de 2019.

_____. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. **Simpósio – V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. FE/UNICAMP, Belo Horizonte, 03 de Outubro de 1989.

_____. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. **Simpósio – V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. FE/UNICAMP, Belo Horizonte, 03 de Outubro de 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 02 Dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

GARCIA M. M. A. e ANADON S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & _____. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.03.03>

JACOMELLI, M. R. M. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 01, n. 01, jul./Dez., 2011.

KAUARK, F., MANHÃES, F. C., MEDEIROS, C. H., *Metodologia da pesquisa: guia prático*, Itabuna, Via Litterarum, 2010.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio: Civilização Brasileira, 1978.

KRAWCZYK N Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan/mar 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa**, v.41, n.144, set/dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

_____. Reforma do Estado e da educação dos anos de 1990. **Revista Roteiro**. Vol. 34, nº 02, 1999.

KUENZER A. Z. O ensino médio do Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, jul/set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>

LIBÂNEO, J. C. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola – teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINS, E. C.; JACOMELI, M. R. M. . Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR — 20 ANOS, 7., 2006, Campinas. Anais... São Paulo: UNICAMP, 2006. p. 1–15. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/.../E/Edison%20Cardoso%20Lins.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

LOPES, A. C. os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>

LOPES, M. I. **Como selecionar conteúdos de ensino**. De Magistro de Filosofia – ano V. nº 09. Segundo semestre de 2012.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, mai/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em 30 de mai. de 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

_____. VARANI, A., DOMINGUES, T. C., Entrevista Luiz Carlos de Freitas: **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i1.79>

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEDEIROS G. **A valorização do professor do Ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais: Limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2014.

MELO, Fernando Collor de. Brasil: um projeto de reconstrução nacional, 2008. In: PADILHA, Caio Augusto Todelo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 213-244, maio/ago, 2015. <https://doi.org/10.5965/1984724616312015213>

_____. **As “reformas” do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas**. (2016). Disponível em: <[http:// waltersorretino.com.br/2016/20/25/as-reformas-do-ensino-medio-consideracoes-hitoricas-educacionais-e-politicas-por-wallace-melo/](http://waltersorretino.com.br/2016/20/25/as-reformas-do-ensino-medio-consideracoes-hitoricas-educacionais-e-politicas-por-wallace-melo/)>. Acesso em: 14 Maio 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Dia Nacional da Família na Escola. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/dia-nacional-da-familia-na-escola/>>. Acesso em: 07 de jul. 2019.

MOLL, J. 2017, Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?**. Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Curriculum*, La Laguna, Espanha, 2012.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO G. **POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO?** MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017 355. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

NASCIMENTO, M.N.M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 16 Maio 2018.

OLIVEIRA, D. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **RBEP.**, Brasília, v.91, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i228.574>

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.89, set/dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

_____. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**, Educação & Sociedade, 2011.

_____. VIEIRA, L. M F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, Mai./Ago. 2009.

PADILHA, Caio Augusto Todelo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 213-244, maio/ago, 2015. <https://doi.org/10.5965/1984724616312015213>

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2008.

PINTO, M. B. **A subordinação do trabalho docente à lógica do capital**. Outubro, São Paulo, 2000, disponível em< outubrorevista.com.br> acessado em 11 de novembro de 2018.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, Cintia Marques, *et al.* Evolução do ensino médio no Brasil. In: Simpósio Internacional: Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 5., 2009, Uberlândia. Anais... Minas Gerais: UFU, 2009. p. 1-15. Disponível em: <www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>. Acesso em: 14 Maio 2018.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

ROBERTSON, S. L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. Universidade de Bristol. Trad. de Jeffrey Hoff, Revisão técnica de Mário Luiz Neves de Azevedo. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>

RONCA, P. A. C. **A aula Operatória e a Construção do Conhecimento**. Paulo Afonso Caruso Ronca, Cleide do Amaral Terzi / Prefácio: Mário Sérgio Cortella / - São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

SALDANHA, Leticia de Luca Wollmann. O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. **IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul**. 2012.

SANFELICE, J. L. **Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação?** 2016.

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, M. K. da. Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 67-84, jan./jun.2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/212>>. Acesso em 22 de jul. de 2019. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i1.212>

_____. A Profissionalização imposta por Decreto: Notas sobre a Reformulação Neoliberal na Educação dos Trabalhadores Brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.20976>

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da Educação na Resistência e na Transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F.S.; LUCENA, L. (orgs). **A crise da democracia brasileira. Volume I, Uberlândia: Navegando Publicações**, 2017.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. v. 1. 496 p.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: _____, **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SCHMITZ, D. M. **O trabalho docente no ensino médio em escolas públicas estaduais catarinenses: Entre o discurso oficial e a materialidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice Ribeiro; GOLDEMBERG, José. A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1993.

SILVA, L. I. L. da. **Discurso do Presidente da República no ato de lançamento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: AGÊNCIA GERAL, 24/04/2007.

SILVA, M. R. da. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. 2013. Disponível em: <<http://www.emdialogo.ulf.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>>. Acesso em: 02 Dez. 2018.

_____.SCHEIBE, Leda. **Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, jan-jun. 2017.

SILVEIRA, M.C. O Neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, Nº. 1, 2009, p. 50-66. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

SILVEIRA, R.C. **Neoliberalismo: conceito e influência no Brasil – de Sarney a FHC**. Dissertação. (Mestre em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciência Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SÍNTESE DA REUNIÃO DA SEE-MG EM 08 DE AGOSTO DE 2017. 2017. Ituiutaba. 4 p.

SOUZA, M. L. A. de. **Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural**. Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 136-156. jul/dez – 2016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p136>

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. **A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras**. Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, jul/dez – 2016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p157>

VIEIRA, S. L. **Planejamento e política educacional: o fio e a trama**. Concurso de Professor Titular em Educação. Prova Didática. Caderno de Textos. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 1998.

_____. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. atualizada. Fortaleza: EdUECE, 2015.

_____. ALBUQUERQUE, M.G.M. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2002.

_____. FARIAS, I.M.S. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, In: JACOMELLI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 01, n. 01, jul./Dez., 2011.

WALDOW, Carmen. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. **X ANPED sul**. Florianópolis, Outubro de 2014.

WOLFENSOHN, James. A vez dos pobres. Entrevista a Alexandre Mansur. *Veja*, São Paulo, 01.12.1999.

WORLD B. **PPPs: a toolkit**. Washington: The World Bank Group, 2001.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental**, 2013, 142f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

ANEXOS

ANEXO 01:

Nota Pública do Conselho Estadual da Bahia

Conselho de Educação - Governo da Bahia - NOTA PÚBLICA DO CEE/BA SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA nº 746/2016 - Notícias Postado em: 03 de outubro 2016 às 14 horas e 10 minutos.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia – CEE-BA, em sua missão de representante da sociedade na gestão democrática do Sistema Estadual de Ensino, vem, por meio da presente Nota Pública, externar sua contrariedade à MEDIDA PROVISÓRIA nº 746/2016, que institui a reforma para o Ensino Médio.

a) DO MÉTODO - refere-se à ausência de discussão com a sociedade civil organizada, com as entidades científicas educacionais e com os Conselhos de Educação, o que remete ao questionamento da própria natureza do instrumento normativo, qual seja, "Medida Provisória". A alteração em uma lei fundamental, como a que está se impondo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve emanar do diálogo com o Conselho Nacional de Educação e com a sociedade em geral, por intermédio de audiências e consultas públicas. O CEE-BA considera que há acúmulo de discussões sobre as necessárias mudanças no sistema educacional brasileiro. Entretanto, pelo alcance, complexidade e importância das mudanças, que terão impactos diretos e indiretos sobre toda uma geração de brasileiros e brasileiras, tal decisão, tomada unilateralmente pelo atual governo federal, resente-se de caráter democrático, visto ter desconsiderado as diversas contribuições dos setores organizados, assim como os projetos de lei em tramitação no legislativo, implicando isso descartar e ignorar os sujeitos coletivos historicamente atuantes no que tange às demandas educacionais. Esse expediente legal, a Medida Provisória nº 746, representa, no contexto atual brasileiro, o processo intervencionista do poder executivo federal na educação nacional, confirmando o enfraquecimento do Conselho Nacional e, conseqüentemente, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

b) DO CONTEÚDO - Sem prejuízo de análise detalhada posterior, somos intransigentes na defesa: a) da manutenção de componentes curriculares/conteúdos que possibilitam a aquisição e ampliação de conhecimento pelos adolescentes e jovens; b) da garantia da qualidade da formação de professores e manutenção das exigências de formação daqueles que atuarão no Ensino Médio; c) da adoção de critérios para a oferta da educação profissional, considerando-

se o devido aprofundamento do objetivo, operacionalização e financiamento da proposta. Assim sendo, o Conselho Estadual de Educação da Bahia se agrega às inúmeras entidades da área educacional para externar sua posição contrária à MEDIDA PROVISÓRIA nº 746/2016, esperando a suspensão da eficácia da referida medida, de maneira a viabilizar, como o tema exige, a abertura de debate amplo e democrático com a sociedade.

Clique no link abaixo e confira a Nota Pública em PDF. Nota Pública CEE/BA sobre MP N. 746/2016.pdf.

ANEXO 02:



TEMPLATE DE ROTEIRO

NOME DA ESCOLA: Escola Estadual Professora Maria de Barros - Ituiutaba

HOTEL DE HOSPEDAGEM: Ramada Luxemburgo

R. Gentios, 274 - A - Luxemburgo, Belo Horizonte - MG, 30380-490 - Telefone: (31) 3517-1810

ACOLHIDA:

"Bem vindos!

É com imensa alegria e entusiasmo que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Coordenação de Educação Integral Integrada, recebe todos e cada um para os Diálogos Abertos com a Capital.

Será uma semana de muitas aprendizagens.

Organizamos roteiros que podem e devem ser replicados em suas escolas e cidades. Assim, construiremos uma grande rede de educadores e estudantes que ocupam as cidades transformando-as em grandes cidades educadoras.

PERCURSO FORMATIVO:

DIA 04/09 – MANHÃ

FAPEMIG

Av. José Cândido da Silveira, 1500 - Horto Florestal, Belo Horizonte - MG

DIA 04/09 – TARDE

Concertos Didáticos Filarmônica – Sala Minas Gerais

Rua Tenente Brito Melo 1090 – Barro Preto

DIA 05/09 – MANHÃ

Museu Inhotim

Rua B, 20, Fazenda Inhotim – Brumadinho

DIA 05/09 – TARDE

Museu Inhotim

Rua B, 20, Fazenda Inhotim – Brumadinho

DIA 06/09 – MANHÃ

Parque das Mangabeiras

Avenida José do Patrocínio Pontes 580, Bairro Mangabeiras

DIA 06/09 – TARDE

Conjunto Arquitetônico da Pampulha

Avenida Abraão Caran – 1000

Em todos os espaços teremos uma apresentação que pode variar de 50 a 90 minutos de duração dependendo do local e tema abordado. Após a explanação os estudantes e professores terão 90 minutos para explorar o local.

COMBINADOS IMPORTANTES

1. Todos os dias estudantes e professores devem estar no local da atividade as 9h quando a atividade acontecer na parte da manhã e às 14h30 quando a atividade acontecer na parte da tarde.
2. Todos os dias, os ônibus deverão sair do local da atividade às 12h para almoço no hotel e às 17h30 para o jantar, também no hotel.
3. Os professores são responsáveis por combinar com os motoristas sobre os horários de partida e pontos de encontro de forma a atender o item 2.
4. Não há atividades no turno da noite. Estudantes e professores podem aproveitar os espaços de lazer dos hotéis.
5. Ao final de cada dia, pedimos que tanto professores quanto estudantes preencham a ficha de avaliação de cada dia e de cada turno e no dia seguinte entregue ao representante da SEE ou SRE que estará no hotel.
6. Todos os espaços que serão visitados possuem regras próprias. Procure conhecê-las ao chegar e combine com os estudantes. Destacamos algumas:
 - a. Estejam abertos à escuta;
 - b. Não façam lanches em museus, concertos e parques (a não ser que seja permitido pela direção);
 - c. Não deixem lixo espalhado;
 - d. Fotografia (somente sem flash) e filmagem somente em locais permitidos;
 - e. Os professores são inteiramente responsáveis pelas suas turmas;
 - f. Os estudantes e professores deverão permanecer juntos durante todas as atividades;
 - g. Nenhum estudante está autorizado a sair do hotel no período da noite, após a realização das atividades previstas.

O ENCONTRO ACONTECERÁ NOS DIAS

Setembro 2018

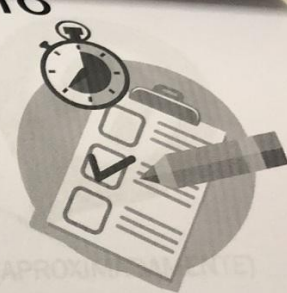
Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

©2017 Michel Zbinden.com

Calendários Michel Zbinden

CRONOGRAMA PREVISTO

- Dia 04/09/2018 - manhã - Parque Municipal;
- Dia 04/09/2018 - tarde - Concertos Didáticos;
- Dia 05/09/2018 - manhã - Instituto Inhotim;
- Dia 05/09/2018 - tarde - Instituto Inhotim;
- Dia 06/09/2018 - manhã - Parque das Mangabeiras + Praça do Papa;
- Dia 06/09/2018 - tarde - Museus da Praça da Liberdade.



ANEXO 03:

Nome do aluno:
Nome do responsável:
Contato do responsável: (34)

QUESTIONÁRIO

01- Você já estudou em escola de Educação Integral?

() Sim () Não

02- Você pretende cursar o Ensino Médio Integral Integrado?

() Sim () Não

03- Você pretende cursar o Ensino Médio com Curso Técnico Integrado?

() Sim () Não

04- Quais dos cursos técnicos abaixo desperta o seu interesse?

() Técnico em Administração
() Técnico em Cooperativismo
() Técnico em Informática
() Técnico em Informática para internet
() Técnico em Logística
() Técnico em Marketing
() Técnico em Recursos Humanos
() Técnico em Secretariado
() Técnico em Secretariado Escolar
() Técnico em Técnico em Serviços Públicos
() Técnico em Transações Imobiliárias

05- Você pretende cursar o Ensino Médio com conteúdos diversificados no currículo?

() Sim () Não

06- Quais dos conteúdos de Integração Curricular abaixo desperta o seu interesse?

> **CULTURA, ARTE E CIDADANIA**

() Artes Cênicas
() Artes Plásticas
() Artes Circenses
() Artes Marciais
() Artesanato
() Cultura Regional
() Dança
() Esportes
() Aprof. para ENEM em Ciências Humanas e Sociais

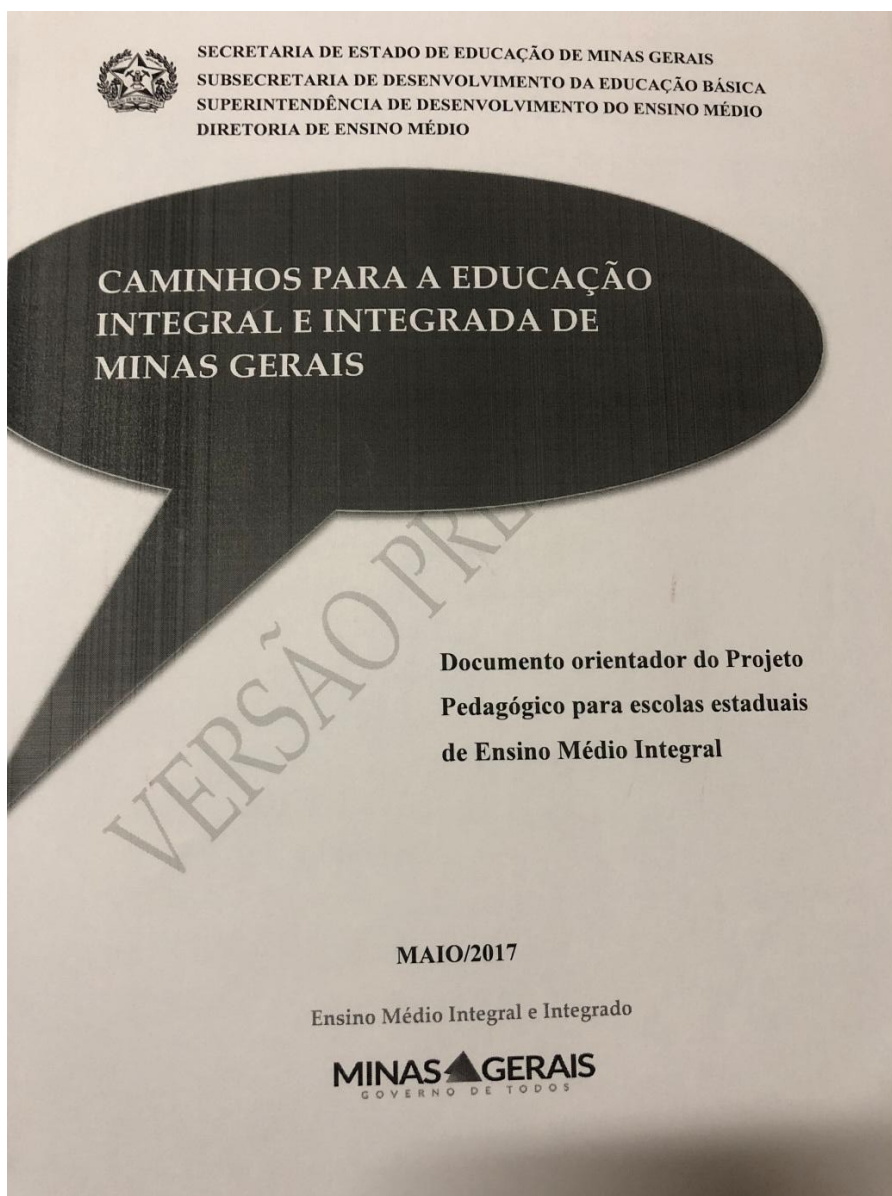
> **MÚLTIPLAS LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E MÍDIA**

() Ambiente de redes sociais
() Animação digital
() Conversação em língua estrangeira moderna
() Cinema
() Designer gráfico
() Fotografia
() Histórias em quadrinhos
() Informática básica
() Introdução ao Jornalismo
() Rádio
() Jogos Digitais
() Estudos Individuais Orientados
() Música

> **PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA**

() Iniciação científica
() Introdução as engenharias
() Inovação sustentável
() Empreendedorismo
() Robótica
() Soluções Tecnológicas
() Tecnologia agrícola
() Construção sustentável
() Desenvolvimento de aplicativos e softwares
() Aprofundamento para o ENEM em Ciências da Natureza
() Mídias digitais

ANEXO 04:



ANEXO 05:

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR - MATUTINO – 2019								
Conforme Resolução CNE/CEB nº 2/2012, de 30 de janeiro de 2012 e Resolução SEE/MG nº 2842/2016, de 13 de janeiro de 2016.								
Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	LÍNGUA PORTUGUESA	04	133:20	04	133:20	04	133:20
		EDUCAÇÃO FÍSICA	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		ARTE	01	33:20	01	33:20	01	33:20
	Matemática	MATEMÁTICA	04	133:20	04	133:20	04	133:20
	Ciências da Natureza	QUÍMICA	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		BIOLOGIA	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		FÍSICA	02	66:40	02	66:40	02	66:40
	Ciências Humanas	HISTÓRIA	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		GEOGRAFIA	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		FILOSOFIA	01	33:20	01	33:20	01	33:20
		SOCIOLOGIA	01	33:20	01	33:20	01	33:20
	SUBTOTAL		23	766:40	23	766:40	23	766:40
FAIXA DE OPORTUNIDADE A	Linguagens	LEM - ESPANHOL	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		LEM - INGLÊS	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		Subtotal sem LEM - Espanhol	02	66:40	02	66:40	02	66:40
	Subtotal com LEM - Espanhol		04	133:20	04	133:20	04	133:20
	Total sem LEM - Espanhol		25	833:20	25	833:20	25	833:20
Total com LEM - Espanhol		27	900:00	27	900:00	27	900:00	

1º ANO "A"- SOMENTE PARTE FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Base Legal: Lei Federal 9394/1992 - Res. CNE/CEB-006/2012 - Res. CNE/CEB- 01/2014 - Portaria MEC 727/2017 - Decreto Estadual 47227/2017

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL/INTEGRADO


BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO - 2019		2º ANO - 2020		3º ANO - 2021		CH TOTAL
			CHS		CHS		CHS		
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		Língua Portuguesa	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00
		Educação Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Arte	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		Matemática	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS		Química	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Biologia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		História	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Geografia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Filosofia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Sociologia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
SUBTOTAL			30	1000:00	30	1000:00	30	1000:00	3000:00
PARTE FLEXIVEL	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	ARTES MARCIAIS	2	66:40	-	-	-	-	66:40
		NATAÇÃO	1	33:20	-	-	-	-	33:20
		EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETOS DE VIDA	1	33:20	-	-	-	-	33:20
	MULTIPLAS LINGUAGENS COMUNICAÇÃO E MÍDIA	CINEMA	2	66:40	-	-	-	-	66:40
		JOGOS DIGITAIS	2	66:40	-	-	-	-	66:40
		MÚSICA (VIOLÃO)	2	66:40	-	-	-	-	66:40
	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	ROBOTICA	2	66:40	-	-	-	-	66:40
		APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	2	66:40	-	-	-	-	66:40
		PESQUISA E INTERVENÇÃO	1	33:20	-	-	-	-	33:20
	SUBTOTAL DA PARTE FLEXIVEL		15	498:00	15	498:00	15	498:00	
TOTAL			45	1498:00	45	1498:00	45	1498:00	

1º ANO "B"- CURSO TÉCNICO INTEGRADO - INFORMÁTICA											
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS											
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA											
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL											
Base Legal: Lei Federal 9394/1992 - Res. CNE/CEB-006/2012 - Res. CNE/CEB- 01/2014 - Portaria MEC 727/2017 - Decreto Estadual 47227/2017											
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL/INTEGRADO											
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO - 2019		2º ANO - 2020		3º ANO - 2021		CH TOTAL		
			CHS		CHS		CHS				
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00		
		Educação Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00		
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00		
		Arte	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00		
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00		
		Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00		
		Biologia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00		
		Geografia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00		
		Filosofia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00		
		Sociologia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00		
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00		
	SUBTOTAL			30	1000:00	30	1000:00	30	1000:00	3000:00	
	PARTE FLEXIVEL	COMPONENTES CURRICULARES PROFISSIONALIZANTES	Introdução à Informática	2	66:40					66:40	
			Técnicas de Comunicação e Treinamento	1	33:20					33:20	
			Estatística Aplicada	2	66:40					66:40	
Lógica de Programação			3	100:00					100:00		
Fundamentos de Hardware e Software			3	100:00					100:00		
Sistemas Operacionais					2	66:40			66:40		
Redes de Computadores					2	66:40			66:40		
Linguagem de Programação					2	66:40			66:40		
Segurança de Sistemas					2	66:40			66:40		
Desenvolvimento WEB					1	33:20			33:20		
Manutenção de Computadores							2	66:40	66:40		
Linguagem Orientada a Objetos							1	33:20	33:20		
Projeto Integrador							3	100:00	100:00		
Banco de Dados							3	100:00	100:00		
Análise de Projetos de Sistemas							2	66:40	66:40		
Programação para Internet											
CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR			CULTURA , ARTE E CIDADANIA	NATAÇÃO	1	33:20	-	-	-	-	33:20
				EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETO DE VIDA	1	33:20	-	-	-	-	33:20
			MULTIPLAS LINGUAGENS COMUNICAÇÃO E MÍDIA	MUSICA (VIOLÃO)	1	33:20	-	-	-	-	33:20
				PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	1	33:20	-	-	-	-	33:20
	SUBTOTAL DA PARTE FLEXIVEL		15	498:80	15	498:80	15	498:80			
TOTAL			45	1498:80	45	1498:80	45	1498:80			

Isabel Cristina Braga de Azevedo
Diretora - Masp. 956238-0
22/12/2015

Isabel Cristina Braga de Azevedo
Diretora - Masp. 956238-0
11/12/2015

2º ANO "A"- SOMENTE PARTE FLEXÍVEL DO CURRÍCULO



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Base Legal: Lei Federal 9394/1992 - Res. CNE/CEB-006/2012 - Res. CNE/CEB- 01/2014 - Portaria MEC 727/2017 - Decreto Estadual 47227/2017

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL/INTEGRADO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO - 2018		2º ANO - 2019		3º ANO - 2020		CH TOTAL	
			CHS		CHS		CHS			
CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00	
		Educação Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Arte	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Biologia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Geografia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Filosofia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
		Sociologia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
	SUBTOTAL			30	1000:00	30	1000:00	30	1000:00	3000:00
CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	INICIAÇÃO MUSICAL	2	66:40	-	-	-	-	66:40	
		NATAÇÃO	1	33:20	1	33:20	-	-	66:40	
		PROFISSÕES E MERCADO DE TRABALHO	1	33:20	-	-	-	-	33:20	
		EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETOS DE VIDA	-	-	1	33:20	-	-	33:20	
		APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	-	-	2	66:40	-	-	66:40	
	MULTIPLAS LINGUAGENS COMUNICAÇÃO E MÍDIA	ESPAÑHOL (CONVERSAÇÃO)	2	66:40	-	-	-	-	66:40	
		INTRODUÇÃO A FOTOGRAFIA	2	66:40	-	-	-	-	66:40	
		APROFUND. PARA ENEM	2	66:40	-	-	-	-	66:40	
		CINEMA	-	-	2	66:40	-	-	66:40	
		JOGOS DIGITAIS	-	-	2	66:40	-	-	66:40	
		MÚSICA (VIOLÃO)	-	-	2	66:40	-	-	66:40	
	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	TECNOLOGIA AGRÍCOLA	2	66:40	-	-	-	-	66:40	
		MONTAGEM E CONFIGURAÇÃO DE COMPUTADORES	2	66:40	-	-	-	-	66:40	
		ROBÓTICA	-	-	2	66:40	-	-	66:40	
		APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	-	-	2	66:40	-	-	66:40	
		PESQUISA E INTERVENÇÃO	1	33:20	1	33:20	-	-	66:40	
	SUBTOTAL DA PARTE FLEXIVEL			15	498:00	15	498:00	15	498:00	
	TOTAL			45	1498:00	45	1498:00	45	1498:00	

2º ANO "B"- CURSO TÉCNICO INTEGRADO – MARKETING										
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS										
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA										
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL										
Base Legal: Lei Federal 9394/1992 - Res. CNE/CEB-006/2012 - Res. CNE/CEB- 01/2014 - Portaria MEC 727/2017 - Decreto Estadual 47227/2017										
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL/INTEGRADO										
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO - 2018		2º ANO - 2019		3º ANO - 2020		CH TOTAL	
			CHS		CHS		CHS			
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00	
		Educação Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Arte	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	200:00	6	200:00	6	200:00	600:00	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Física	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Biologia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Geografia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00	
		Filosofia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
		Sociologia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	
	SUBTOTAL			30	1000:00	30	1000:00	30	1000:00	3000:00
PARTE FLEXÍVEL	COMPONENTES CURRICULARES PROFISSIONALIZANTES	INTRODUÇÃO AO MARKETING	2	66:40					66:40	
		GESTÃO DE VENDAS I	2	66:40					66:40	
		PESQUISA DE MERCADO	2	66:40					66:40	
		INFORMÁTICA APLICADA	1	33:20					33:20	
		COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA	1	33:20					33:20	
		COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR			2	66:40			66:40	
		ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA			2	66:40			66:40	
		CANALIS DE DISTRIBUIÇÃO			2	66:40			66:40	
		MARKETING INSTITUCIONAL			1	33:20			33:20	
		GESTÃO DE VENDAS II			1	33:20			33:20	
		APLICATIVOS INFORMATIZADOS					2	66:40	66:40	
		TÉCNICAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA					2	66:40	66:40	
		ESTRATÉGIAS DE MARKETING					1	33:20	33:20	
		PLANO DE COMUNICAÇÃO					1	33:20	33:20	
		LEGISLAÇÃO DE MERCADO					1	33:20	33:20	
		LINGUAGEM, TRABALHO E TECNOLOGIA					1	33:20	33:20	
	CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	CULTURA , ARTE E CIDADANIA	INICIAÇÃO MUSICAL	2	66:40	-	-	-	-	66:40
			NATAÇÃO	1	33:20	1	33:20	-	-	66:40
			APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	-	-	1	33:20	-	-	33:20
			EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETOS DE VIDA	-	-	1	33:20	-	-	33:20
		MULTIPLAS LINGUAGENS COMUNICAÇÃO E MÍDIA	ESPAÑHOL (Conversação)	1	33:20	-	-	-	-	33:20
			APROFUND. PARA O ENEM	1	33:20	-	-	-	-	33:20
			CINEMA	-	-	1	33:20	-	-	33:20

Isabel Cristina Braga de Azevedo
Masp. 956238-0

Isabel Cristina Braga de Azevedo
Diretora - Masp. 956238-0
11/12/2015

3º ANO "A" - SOMENTE PARTE FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Base Legal: Lei Federal 9394/1992 - Res. CNE/CEB-006/2012 - Res. CNE/CEB- 01/2014 - Portaria MEC 727/2017 - Decreto Estadual 47227/2017

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL/INTEGRADO

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO - 2017		2º ANO - 2018		3º ANO - 2019		CH TOTAL	
		1ª SEM	2ª SEM	CHS	CHS	CHS	CHS		
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	6	166:40	6	200:00	6	200:00	600:00
	Educação Física	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Arte	1	2	50:00	1	33:20	1	33:20	133:00
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	6	166:40	6	200:00	6	200:00	600:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	3	83:20	2	66:40	2	66:40	233:00
	Física	2	3	83:20	2	66:40	2	66:40	233:00
	Biologia	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Geografia	2	3	83:20	2	66:40	2	66:40	233:00
	Filosofia	1	2	50:00	1	33:20	1	33:20	133:00
	Sociologia	1	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	0	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
SUBTOTAL		25	35	1000:00	30	1000:00	30	1000:00	3165:00
PARTE FLEXÍVEL	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	INICIAÇÃO MUSICAL	2	66:40	2	66:40	-	-	133:00
		NATAÇÃO	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		PROFISSÕES E MERCADO DE TRABALHO	-	-	1	33:20	-	-	33:20
		EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETOS DE VIDA	-	-	-	-	1	33:20	33:20
		APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	-	-	-	-	2	66:40	66:40
	MULTIPLAS LINGUAGENS COMUNICAÇÃO E MÍDIA	ESPAÑHOL (CONVERSACÃO)	1	33:20	1	33:20	-	-	66:40
		INTRODUÇÃO A FOTOGRAFIA	1	33:20	2	66:40	-	-	100:00
		INTROD. AO JORNALISMO OU PRÁTICAS RADIALISTAS	1	33:20	1	33:20	-	-	66:40
		APROFUND. PARA ENEM	-	-	2	66:40	-	-	66:40
		CINEMA	-	-	-	-	2	66:40	66:40
		JOGOS DIGITAIS	-	-	-	-	2	66:40	66:40
		MÚSICA (VIOLÃO)	-	-	-	-	2	66:40	66:40
	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	INTROD. A ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	1	33:20	1	33:20	-	-	66:40
		PRODUÇÃO DE GAMES E JOGOS ELETRÔNICOS	1	33:20	1	33:20	-	-	66:40
		PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES	1	33:20	2	66:40	-	-	100:00
		ROBÓTICA	-	-	-	-	2	66:40	66:40
		APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	-	-	-	-	2	66:40	66:40
	PESQUISA E INTERVENÇÃO	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00	

Cristina Braga de Azevedo

Isabel Cristina Braga de Azevedo

3º ANO "B"- CURSO TÉCNICO INTEGRADO – MARKETING

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS									
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA									
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL									
Base Legal: Lei Federal 9394/1992 - Res. CNE/CEB-006/2012 - Res. CNE/CEB- 01/2014 - Portaria MEC 727/2017 - Decreto Estadual 47227/2017									
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL/INTEGRADO									
AREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO - 2017		2º ANO - 2018		3º ANO - 2019		CH TOTAL	
		1ª SEM	2ª SEM	CHS	CHS	CHS	CHS		
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	6	166:40	6	200:00	6	200:00	600:00
	Educação Física	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Líng. Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Arte	1	2	50:00	1	33:20	1	33:20	100:00
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	6	166:40	6	200:00	6	200:00	600:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	3	83:20	2	66:40	2	66:40	200:00
	Física	2	3	83:20	2	66:40	2	66:40	200:00
	Biologia	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Geografia	2	3	83:20	2	66:40	2	66:40	200:00
	Filosofia	1	2	50:00	1	33:20	1	33:20	100:00
	Sociologia	1	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
PARTE DIVERSIFICADA	Líng. Estrangeira Moderna (Espanhol)	0	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
SUBTOTAL		25	35	1000:00	30	1000:00	30	1000:00	3165:00
PARTE FLEXIVEL	COMPONENTES CURRICULARES PROFISSIONALIZANTES	INTRODUÇÃO AO MARKETING		3	50:00				50:00
		PESQUISA DE MERCADO		3	50:00				50:00
		GESTÃO DE VENDAS I		3	50:00				50:00
		INFORMÁTICA APLICADA				1	33:20		33:20
		COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA				2	66:40		66:40
		COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR				1	33:20		33:20
		ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA				2	66:40		66:40
		CANAIS DE DISTRIBUIÇÃO				1	33:20		33:20
		GESTÃO DE VENDAS II				1	33:20		33:20
		MARKETING INSTITUCIONAL				1	33:20		33:20
		APLICATIVOS INFORMATIZADOS					2	66:40	66:40
		TÉCNICAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA					2	66:40	66:40
		ESTRATÉGIAS DE MARKETING					2	66:40	66:40
		PLANO DE COMUNICAÇÃO					1	33:20	33:20
		LEGISLAÇÃO DE MERCADO					1	33:20	33:20
		LINGUAGEM, TRABALHO E TECNOLOGIA					1	33:20	33:20
CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	INICIAÇÃO MUSICAL		-	-	1	33:20	-	33:20
		NATAÇÃO		-	-	1	33:20	-	33:20
		APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		-	-	-	-	2	66:40
		ESPAÑHOL (Conversação)		-	-	1	33:20	-	33:20
		APROFUND. PARA O ENEM		-	-	1	33:20	-	33:20

MULTIPLAS LINGUAGENS COMUNICAÇÃO E MÍDIA	CINEMA								
		1ª SEM	2ª SEM	CHS	CHS	CHS	CHS	CHS	CHS
PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	MÚSICA (VIOLÃO)	-	-	-	-	1	33:20		33:20
		-	-	-	-	1	33:20		33:20
	TECNOLOGIA AGRÍCOLA	-	-	2	66:40				66:40
	APROF. PARA ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	-	-			1	33:20		33:20
SUBTOTAL DA PARTE FLEXIVEL		15	498:00	15	498:00	15	498:00		100:00
TOTAL		45	1498:00	45	1498:00	45	1498:00		

ANEXO 06:

Resolução SEE Nº 4.117, de 21 de Janeiro de 2019			
A Escola Estadual Professora Maria de Barros, no uso de suas atribuições, torna público que estarão abertas as inscrições para candidatos à designação para exercício de função pública de professor de Educação Básica na Educação Profissional Técnica em Nível Médio, de acordo com o seguinte cronograma:			
Curso Profissionalizante - MARKETING			
Educação Integral Integrada do Ensino Médio			
Data/Período	Horário	Atividades	Local
De 05/06/2019 à 07/06/2019	7:00 hs às 20:00	<ul style="list-style-type: none"> Inscrição de candidatos para a função pública de Professor de Educação Básica Correção de informações no formulário de inscrição. 	E. E. Profª Maria de Barros
De 05/06/2019 à 07/06/2019	8:00 hs às 17:00 hs	<ul style="list-style-type: none"> Entrega do requerimento e documentos para a expedição de Autorização para lecionar - CAT 	SRE de Ituiutaba
10/06/2019	A partir das 10:00 hs	<ul style="list-style-type: none"> Divulgação da lista de classificação dos candidatos inscritos 	E. E. Profª Maria de Barros
10/06/2019	A partir das 13:00 hs	<ul style="list-style-type: none"> Designação com vigência a contar de 11/06/2019 	E. E. Profª Maria de Barros

Curso Técnico em Marketing (Integrado)		
	GRUPO I (Componentes Curriculares)	GRUPO II (Componentes Curriculares)
2º ano	Comportamento do Consumidor (02 aulas)	Administração Financeira (02 aulas)
	Canais de Distribuição (02 aulas)	
3º ano	Técnicas de Informação e Comunicação Mercadológica (02 aulas)	
	Estratégias de Marketing (02 aulas)	

ANEXO I			
(Resolução SEE nº 4.121, de 22 de fevereiro de 2019)			
A Secretária de Estado de Educação, no uso de suas atribuições, torna público que estarão abertas as inscrições para candidatos à designação para exercício de função pública de Professor de Educação Básica para os componentes curriculares dos Campos de Integração Curricular para as escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio Integral e Integrado, de acordo com os seguintes cronogramas:			
	HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
De 25/02/2019 a 26/02/2019	07:00HS às 12:30HS e 17:00HS às 22:00HS	<ul style="list-style-type: none"> Inscrição de candidatos para função pública de Professor de Educação Básica (PEB), regente de aulas, para os componentes curriculares dos Campos de Integração Curricular. 	Escola Estadual Professora Maria de Barros de Educação Integral e Integrada.
27/02/2019	07:00HS às 12:30HS e 17:00HS às 22:00HS	<ul style="list-style-type: none"> Classificação dos candidatos Inscritos Primeira Etapa Divulgação da lista de classificados na Primeira Etapa Divulgação dos horários das aulas prática dos candidatos selecionados para a Segunda Etapa. 	
28/02/2019	08:00HS às 17:00HS	<ul style="list-style-type: none"> Aula prática dos candidatos selecionados para Segunda etapa 	
01/03/2019	07:00HS às 13:00HS	<ul style="list-style-type: none"> Divulgação da lista de classificados na Segunda Etapa Apresentação do candidato com a documentação completa para a assinatura do QI, com a vigência de exercício a partir de 07/03/2019 	
07/03/2019	7:00 HS	<ul style="list-style-type: none"> Início de exercício 	Escola Estadual Professora Maria de Barros de Educação Integral e Integrada.

VAGAS PARA CANDIDATOS À PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA DA ESCOLA ESTADUAL
PROFESSORA MARIA DE BARROS - TURNOS (MATUTINO/VESPERTINO)

CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	DISCIPLINAS	HORA/ AULA
CULTURA, ARTE E CIDADANIA	ARTES MARCIAIS	02 AULAS
	NATAÇÃO	05 AULA
	EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETO DE VIDA	05 AULAS
	APROFUNDAMENTO PARA ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	08 AULAS
MÚLTIPLAS LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS	CINEMA	09 AULAS
	JOGOS DIGITAIS	06 AULAS
	MÚSICA (VIOLÃO)	09 AULAS
PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	ROBÓTICA	08 AULAS
	APROFUNDAMENTO PARA ENEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	07 AULAS
	PESQUISA E INTERVENÇÃO	06 AULAS

OS INTERESSADOS DEVERÃO SEGUIR RIGOROSAMENTE AS ORIENTAÇÕES DA RESOLUÇÃO 4.121/2019 E ENTREGAR OS ENVELOPES CONTENDO OS DOCUMENTOS E A(S) PROPOSTA(S) DE TRABALHO ATÉ AS 22 HORAS DO DIA 26 DE FEVEREIRO DE 2019, TERÇA-FEIRA NA PRÓPIA ESCOLA.

Lista de Classificação para Designação 2019 da Educação Integral e Integrada

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.021 , DE 22 DE FEVEREIRO DE 2019

PEB – Professor de Educação Básica para os componentes curriculares dos Campos de Integração Curricular do Ensino Médio Integral e Integrado

CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: Cultura, Arte e Cidadania.

DISCIPLINA: Artes Marciais

Classificação	Nome
1º	SAMUEL GONÇALVES VIEIRA

CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: Cultura, Arte e Cidadania.

DISCIPLINA: Natação

Classificação	Nome
1º	CAMILA MARTINS DE PAULA
2º	ANA PAULA FERREIRA BATISTA

CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: Cultura, Arte e Cidadania.

DISCIPLINA: Aprofundamento para Enem em Ciências Humanas e Sociais

Classificação	Nome
1º	CARLOS ANTONIO REZENDE FILHO
2º	LEONARDO SILVA OLIVEIRA
3º	LUIZ CARLOS SANTOS DA SILVA
4º	PAULA CRISTINA FERREIRA JUSTINO

CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: Cultura, Arte e Cidadania.

DISCIPLINA: Educação para Cidadania e Projeto de Vida

Classificação	Nome
1º	JÚNELIA ALVES DE SOUZA
2º	LUIZ CARLOS SANTOS DA SILVA
3º	CAMILA MARTINS DE PAULA
4º	MIRLEY CRISTIANE MENDES ALVES
5º	LÁZARA APARECIDA DE O. MACHADO
6º	SUELLEN DA SILVA RIZZA

CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias

DISCIPLINA: Cinema

Classificação	Nome
1º	JANDIANA ALVES VIEIRA SANTOS

Nome	Disciplina	Natureza	Data	Horário
SUELLEN DA SILVA RIZZA	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	NATUREZA	28/02/20019	18:00
JUNELIA ALVES DE SOUZA	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	APROF. ENEM EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	28/02/20019	18:30
LUIZ CARLOS SANTOS DA SILVA	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	PESQUISA E INTERVENÇÃO	28/02/20019	19:00
CAMILA MARTINS DA PAULA	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	PESQUISA E INTERVENÇÃO	28/02/20019	19:30
LÁZARA APARECIDA DE O. MACHADO	PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	PESQUISA E INTERVENÇÃO	28/02/20019	20:00

- Cada candidato terá o tempo máximo de 30 minutos, sendo de sua inteira responsabilidade coordenar este tempo;
- Se o candidato atrasar-se para o início de sua apresentação, não terá seu tempo acrescido e ainda será penalizado com pontos;
- Se o candidato não comparecer no local de apresentação na data e horário pré-estabelecido, será automaticamente desclassificado;

**CRONOGRAMA PARA CONHECIMENTO E DIVULGAÇÃO DAS AULAS APRESENTADAS PARA BANCA REFERENTE À
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA- ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA DE BARROS
RESOLUÇÃO SEE Nº 4.121 – Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2.019**

NOME	CAMPO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	DISCIPLINA	DATA	HORÁRIO
CARLOS ANTONIO REZENDE FILHO	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	APROF. ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	28/02/20019	8:00
LEONARDO SILVA OLIVEIRA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	APROF. ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	28/02/20019	8:30
LUIZ CARLOS SANTO DA SILVA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	APROF. ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	28/02/20019	9:00
PAULA CRISTINA FERREIRA JUSTINO	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	APROF. ENEM EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	28/02/20019	9:30
SAMUEL GONÇALVES VIEIRA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	ARTES MARCIAIS	28/02/20019	10:00
CAMILA MARTINS DE PAULA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	NATAÇÃO	28/02/20019	10:30
ANA PAULA FERREIRA BATISTA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	NATAÇÃO	28/02/20019	11:00
JUNELIA ALVES DE SOUZA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETO DE VIDA	28/02/20019	11:30
LUIZ CARLOS SANTOS DA SILVA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETO DE VIDA	28/02/20019	12:00
CAMILA MARTINS DA PAULA	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETO DE VIDA	28/02/20019	13:30
MIRLEY CRISTIANE MENDES ALVES	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETO DE VIDA	28/02/20019	14:00
LÁZARA APARECIDA DE O. MACHADO	CULTURA, ARTE E CIDADANIA	EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJETO DE VIDA	28/02/20019	14:30
JANDIANA ALVES VIEIRA SANTOS	MULTIPLAS LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E MÍDIA	CINEMA	28/02/20019	15:00
FABIANA DA SILVA SANTOS FRANCO	MULTIPLAS LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E MÍDIA	JOGOS DIGITAIS	28/02/20019	15:30
REMIAN ANDRÉ MENDES	MULTIPLAS LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E MÍDIA	JOGOS DIGITAIS	28/02/20019	16:00
EDUARDO HENRIQUE SILVA RAFAEL	MULTIPLAS LINGUAGENS, COMUNICAÇÃO E MÍDIA	MUSICA (VIOLÃO)	28/02/20019	16:30
FABIANA DA SILVA SANTOS FRANCO	PESQUISQ E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	ROBÓTICA	28/02/20019	17:00
CARLOS ANTONIO REZENDE FILHO	PESQUISQ E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	APROF. ENEM EM CIÊNCIAS DA	28/02/20019	17:30