



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE GONÇALVES ALVES

REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A LEI N° 13.415/2017:
que formação para a classe trabalhadora?

Uberlândia
2022

ELAINE GONÇALVES ALVES

REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A LEI Nº 13.415/2017:

que formação para a classe trabalhadora?

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fabiane Santana Previtali

Uberlândia

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A474
2022 Alves, Elaine Gonçalves, 1970-
REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A LEI Nº 13.415/2017: que
formação para a classe trabalhadora? [recurso
eletrônico] / Elaine Gonçalves Alves. - 2022.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.462>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Previtali, Fabiane Santana, 1967-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. 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:	Tese de Doutorado Acadêmico, 16/2022/320, PPGED				
Data:	Três de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	09h30	Hora de encerramento:	12h30
Matrícula do Discente:	11813EDU016				
Nome do Discente:	ELAINE GONÇALVES ALVES				
Título do Trabalho:	"REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A LEI Nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação e Trabalho Docente na Educação Básica sob o Estado Gestor no Brasil e em Portugal a Partir de 2000"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Erlando da Silva Rêses - UNB; Thaís Cristina Figueiredo Rego - UNIFIPMOC; Robson Luiz de França - UFU; Sérgio Paulo Morais - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, 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):

Aprovado(a).

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

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 **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/08/2022, às 12:41, 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 **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/08/2022, às 16:59, 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 **Erlando da Silva Rêses, Usuário Externo**, em 04/08/2022, às 17:56, 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 **Sergio Paulo Moraes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2022, às 15:15, 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 **Thais Cristina Figueiredo Rego, Usuário Externo**, em 08/08/2022, às 09:32, 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 **3801137** e o código CRC **B7371127**.

À minha mãe, ***Elizabeth***, que me incentivou nesta caminhada,
mas me deixou antes da concretização deste sonho
...minha eterna saudade.

In memoriam

AGRADECIMENTOS

Utilizo-me deste espaço para externar a minha GRATIDÃO à todas as pessoas que de qualquer forma esteve envolvida comigo no processo deste trabalho. Quero tornar visível meu “OBRIGADA!” por todas as contribuições, incentivos, diálogos, sugestões ou críticas:

À minha filha Marilise, que incansavelmente me incentivou, motivou, me impôs desafios e orientou com suas inteligentes reflexões suscitando em mim todo o potencial que ela enxergava primeiro do que eu. Obrigada, filha!

Ao meu filho Gabriel, que me encorajou a todo momento, acreditando neste meu sonho e fazendo com que a cada interrogação: “*e o doutorado?*” eu conseguisse vislumbrar oportunidades no meu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Filho, meu agradecimento!

Ao meu genro Carlos, minha nora Letícia e minha princesa-neta Elisa...vocês são minha inspiração para prosseguir e buscar sempre “ser melhor”.

Especial e saudosamente à mamãe Elizabeth (*in memorian*), que sempre acreditou em mim, me impulsionou a superar os obstáculos e prosseguir. Minha parceira no início desta jornada e quando não mais fisicamente presente continuou, mesmo “de longe” me motivando dando coragem para avançar e concluir essa empreitada.

Ao meu pai Edeir, meus irmãos: Emerson, Ederson e minha mana: Evaine; ao cunhado Alysson, cunhadas Ilma e Flávia, aos sobrinhos Felipe e Lucas, minha FAMÍLIA! Gratidão pela paciência, por compreender minhas ausências, pelo apoio e respeito pelo meu sonho fazendo-me confiar que seria possível!

Ao Adelmo, obrigada pelo apoio, pela presença, pela acolhida e incentivos.

À minha orientadora, professora Dr^a. Fabiane Santana Previtali por quem tenho grande admiração e carinho. Não encontro palavras nem expressões capazes de demonstrar meu respeito e gratidão não só pela profissional, educadora, mas pela amizade e pelo exemplo inspirador.

Ao Prof. Dr. Erlando Rêses pelo incentivo, pelos diálogos críticos e produtivos.

Aos respeitáveis professores da banca avaliadora por aceitar dedicar-se à leitura deste trabalho e pelas considerações que certamente aprimorará meu senso crítico e atuação como pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo conhecimento construído a cada aula, debate, seminário ou encontros pelo Campus.

Agradeço ao James e ao Ali pelo atendimento sempre pronto e pela prestatividade a todos os discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos meus amigos e colegas que compartilharam momentos de angústias, incertezas e ansiedade; em especial, lembro-me da importante presença e incentivos das amigas: Elizeth Rezende, Júlia Tereza e Sandra Raquel Ruffatto.

Meu obrigada à Yara Riberio, bibliotecária da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pela atenção e auxílio com a formatação deste trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este sonho se concretizasse: “Muito obrigada!”.

*Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando,
mas ele vinha como se fosse o Novo.
Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto,
e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado.
A pedra passou rolando como a mais nova invenção,
e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições.
[...] Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós!
E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos,
mas quem olhava, via pessoas que não gritavam.
Assim marchou o Velho, travestido de Novo
[...]*

“Parada do Velho Novo”

Bertolt Brecht (1898-1956)

RESUMO

As pesquisas no âmbito educacional brasileiro são consensuais na percepção de que o Ensino Médio, etapa final da educação básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é uma fase que provoca debates e reflexões devido aos persistentes obstáculos quanto ao acesso, à permanência e o tipo de formação oferecida para os jovens. Este estudo partiu da problemática quanto à formação que está sendo ofertada para o jovem brasileiro, principalmente os da classe trabalhadora, com a reforma do ensino médio expressa na Lei nº 13.415/2017. Também questiona sobre a efetividade da “escolha” dos estudantes pelos itinerários formativos e defende a tese de que essa reforma é um mecanismo que intensificará o dualismo escolar e aprofundará as desigualdades e as oportunidades educacionais para os jovens brasileiros por oferecer uma formação precária e limitada. O objetivo geral deste estudo foi analisar os determinantes da Lei nº 13.415/2017 considerando o contexto histórico e possíveis consequências dessa normativa. Para isso, utilizou-se o método do materialismo-histórico-dialético considerado pertinente para interpretar e analisar de forma crítica-reflexiva a realidade e compreender as contradições interceptando com as determinações histórico-políticas-econômico e culturais. Utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica relacionada ao tema apresentando o que consta nos documentos - leis, resoluções, decretos, portarias, entre outros – e nas produções acadêmicas realizadas sobre o Ensino Médio. O vértice deste estudo foi a análise crítica da Lei 13.415/2017 utilizando como instrumento metodológico a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002) a partir das categorias engendradas: Tempo de permanência na escola (Carga horária e Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI); Reorganização curricular (BNCC + Itinerários Formativos); Dualidade do ensino e Desigualdade. Constatou-se que a proposição de um “novo” ensino médio pela Lei 13.415/2017 não é real; em outros momentos da história observou-se equivalente organização, diretrizes, enfim, aproximações entre os dispositivos normativos – estes, expressando o ideário que perpassa a sociedade capitalista cujas relações secciona os objetivos para a classe dominante e a classe subalterna. O estudo evidenciou que essa reforma aumentará as desigualdades educacionais e oferecerá para os jovens filhos da classe trabalhadora uma instrução precária e superficial; será um esvaziado processo de construção do conhecimento. Concluiu-se que essa é mais uma reforma implementada no ensino médio cuja intenção é atender à demanda capitalista oferecendo uma formação profissional, instrumentalizada para o jovem ingressar no mercado de trabalho.

Palavras-chave: política educacional; ensino médio; reforma do ensino médio; formação profissional; dualidade do ensino.

ABSTRACT

Research in the Brazilian educational field is consensual as to the perception that high school, the final stage of basic education according to the Law of Directives and Bases of National Education nº 9.394 of December 20, 1996, is a phase that raises debates and reflections due to persistent obstacles to access, permanence and type of training offered to young people. This study started from the problem on the training that is being offered to young Brazilians, especially those from the working class, with the high school reform expressed in Law nº 13.415/2017. It also questions the effectiveness of students' "choice" for training itineraries and defends the thesis that this reform is a mechanism that will intensify school dualism and deepen inequalities and educational opportunities for young Brazilians by offering a precarious and limited education. The general objective of this study was to analyze the determinants of Law nº 13.415/2017 considering the historical context and possible consequences of this regulation. For this, we used the method of historical-dialectical materialism considered relevant to interpret and analyze reality in a critical-reflexive way and understand the contradictions intersecting with the historical-political-economic and cultural determinations. Documentary and bibliographic research related to the theme was used, presenting what is contained in the documents - laws, resolutions, decrees, ordinances, among others - and in the academic productions carried out on High School. The vertex of this study was the critical analysis of Law nº 13.415/2017 using Content Analysis as a methodological instrument (BARDIN, 2002) based on the following categories: Time spent at school (hour load of the course and Full-Time High School - FTTHS); Curricular reorganization (BNCC + Training Itineraries); Duality of teaching and Inequality. It was found that the proposition of a "new" high school by Law nº 13.415/2017 is not real; at other moments in history, equivalent organization, guidelines, in short, approximations between the normative devices were observed – the latter express the ideology that permeates the capitalist society whose relations divide the objectives for the dominant class and the subaltern class. The study showed that this reform will increase educational inequalities and provide young working-class children with a precarious and superficial education; it will be an empty process of knowledge construction. It was concluded that this is another reform implemented in high school whose intention is to meet the capitalist demand by offering professional training, orchestrated to make young people enter the job market.

Keywords: educational policy; high school; high school reform; technical-professional training; duality of teaching.

RESUMEN

Las investigaciones en el ámbito educativo brasileño son consensuadas en la percepción de que la escuela secundaria, etapa final de la educación básica según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, es una fase que provoca debate y reflexión debido a los obstáculos persistentes en el acceso, la permanencia y el tipo de formación ofrecida a los jóvenes. Este estudio partió de la problemática sobre la formación que se está ofreciendo a los jóvenes brasileños, especialmente a los de la clase trabajadora, con la reforma de la escuela secundaria expresada en la Ley nº 13.415/2017. También cuestiona la efectividad de la “elección” de los itinerarios formativos de los estudiantes y defiende la tesis de que esta reforma es un mecanismo que intensificará el dualismo escolar y profundizará las desigualdades y oportunidades educativas para los jóvenes brasileños al ofrecer una educación precaria y limitada. El objetivo general de este estudio fue analizar los determinantes de la Ley nº 13.415/2017 considerando el contexto histórico y las posibles consecuencias de esta regulación. Para ello, se utilizó el método del materialismo-histórico-dialéctico considerado pertinente para interpretar y analizar la realidad de manera crítico-reflexiva y comprender las contradicciones que se entrecruzan con las determinaciones histórico-políticas-económicas y culturales. Se utilizó investigación documental y bibliográfica relacionada con el tema, presentando lo que está contenido en los documentos -leyes, resoluciones, decretos, ordenanzas, entre otros- y en las producciones académicas realizadas en la Enseñanza Media. El vértice de este estudio fue el análisis crítico de la Ley 13.415/2017 utilizando como instrumento metodológico el Análisis de Contenido (BARDIN, 2002) a partir de las categorías generadas: Tiempo de permanencia en la escuela (Cursos y Enseñanza Media de Tiempo Completo - EMTI); Reorganización curricular (BNCC + Itinerarios de Formación); Dualidad de la enseñanza y la Desigualdad. Se constató que la propuesta de una “nueva” escuela secundaria por la Ley 13.415/2017 no es real; en otros momentos de la historia se observaron organizaciones equivalentes, lineamientos, en fin, aproximaciones entre los dispositivos normativos – estos, expresando la ideología que permea la sociedad capitalista cuyas relaciones dividen los objetivos para la clase dominante y la clase subalterna. El estudio mostró que esta reforma aumentará las desigualdades educativas y brindará a los hijos jóvenes de la clase trabajadora una educación precaria y superficial; será un proceso vacío de construcción del conocimiento. Se concluyó que esta es otra reforma implementada en la enseñanza media cuya intención es atender la demanda capitalista ofreciendo una formación profesional, habilitada para que los jóvenes ingresen al mercado laboral.

Palabras clave: política educativa; escuela secundaria; reforma de la escuela secundaria; formación técnico-profesional; dualidad de la enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do Currículo do Ensino Médio.....	98
Figura 2 - Fases de Tramitação de uma Medida Provisória.....	110
Figura 3 - Etapas do processo para Análise de Conteúdo da Lei 13.415/2017.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais documentos normativos para o ensino médio.....	100
Quadro 2 - Documentos orientadores para elaboração dos currículos para o ensino médio (1996 a 2021)	101
Quadro 3 - Alterações para o ensino médio: Mudanças na LDB/1996 pela MP 746/2016.....	116
Quadro 4 - Análise Documental X Análise de Conteúdo.....	146
Quadro 5 - “Como estava” na MP 746/2016 e “como ficou” na Lei nº 13.415/2017.	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do nº de matrículas no período de 2008 a 2016.....	143
Gráfico 2 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, segundo a condição de estudo e a situação na ocupação.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID - Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEB/CNE - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
- CEENSI - Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF - Constituição Federal
- CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNI - Confederação Nacional da Indústria
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EAD - Ensino a Distância
- EC - Emenda Constitucional
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EM - Exposição de Motivos
- EMTI - Ensino Médio de Tempo Integral
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LNSP	- Liga Nacionalista de São Paulo
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MP	- Medida Provisória
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN+	- Parâmetros Curriculares Nacionais (mais)
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLC	- Projeto de Lei de Conversão
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
SEEMG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	- Organização das Ações Unidas para a Educação
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT	12
RESUMEN	14
1 INTRODUÇÃO	22
2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO – RESGATE HISTÓRICO, PROCESSOS E REFORMAS NORMATIVAS ATÉ A PROMULGAÇÃO DA ATUAL LDB/96.....	32
2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	33
2.2 RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ATÉ A PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) DE 1996.	37
3 O TRÂNSITO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA LDB/96 À MP 746/2016 (20 ANOS) – PARADA DO VELHO NOVO (BRECHT)	61
3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (LDB/96): CONTORNOS LEGAIS.....	62
3.2 O ENSINO MÉDIO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB/96: NORMAS LEGAIS E ALTERAÇÕES	68
3.2.1 Documentos legais para o ensino médio – Alterações na LDB/96	69
3.2.2 Legislação e Orientações para os currículos do ensino médio	81
3.2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM).....	92
4 A MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	105
4.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E A TRAMITAÇÃO DA MP 746/2016.....	108
4.2 ANTECEDENTES DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016: O PL Nº 6.840 DE 2013	111
4.3 A MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: ALTERAÇÕES E (RE) ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	114
4.3.1 O anúncio da MP 746/2016 – A ilusão da “escolha” e um passaporte: a incerteza	126
4.3.2 Manifestações CONTRA a MP 746/2016 - Reações, protestos e o Movimento de ocupação de escolas: “Não temos direito de abrir mão dos nossos direitos”.....	131
4.3.3 MP 746/2016: (re)forma do ensino médio? – Remendo “novo” em pano “velho”.....	136
5 LEI 13.415/2017: O REDIGIDO E O SUBENTENDIDO NESSA NORMATIVA PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	141
5.1 A LEI Nº 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	145
5.1.1 O percurso metodológico para análise da normativa.....	145
5.1.2 O redigido – O que está escrito nos artigos da Lei 13.415/2017 para o ensino médio ..	148

5.1.3 O subentendido – Análise crítica da reforma do Ensino Médio: o que está oculto.....	159
5.1.3.1 <i>Tempo de permanência na escola (Carga horária e EMTI)</i>	159
5.1.3.2 <i>Reorganização curricular (BNCC + Itinerários Formativos)</i>	166
5.1.3. <i>Dualidade do ensino e Desigualdade</i>	179
6 CONCLUSÃO	193
REFERÊNCIAS	205
ANEXO A - LEI N° 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.	221

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito universal assegurado pela Constituição Federal e objeto de estudo de muitos pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento. É uma prática social constitutiva e constituinte das relações sociais, formadora do ser humano e que ocorre em todas as instâncias e momentos da vida, portanto, é um processo inevitável para a humanidade. É pela educação que os saberes adquiridos nos processos de formação do ser social são transmitidos e socializados, portanto, a educação constitui-se como um requisito para que os indivíduos se apropriem do conjunto dos conhecimentos sociais e culturais da sociedade. Essa apropriação é consolidada tanto pelas experiências de vida e processos informais de aprendizagens marcados pela eventualidade, pela descontinuidade, quanto através da educação formal, concebida, conforme Gadotti (2005) como aquela representada pelas escolas e universidades, *lócus* onde prevalece uma sistematização do conhecimento a ser repassado com objetivos definidos e específicos direcionados por um currículo, “com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação”. O autor acrescenta que, “o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade”; e é da educação escolar que se tratará neste estudo. (GADOTTI, 2005, p. 2).

A razão de ser da escola e sua função social é objeto de problematização daqueles que se dedicam à circunscrição da esfera educacional. A escola ainda ocupa um papel primordial na construção do ser humano desempenhando uma função singular na constituição do ser social. Inserida na complexidade do sistema educacional, a opção nesta pesquisa foi pelo olhar acerca da escola pública tendo como eixo de reflexão e análise o ensino médio, etapa final da educação básica.

Em consequência, a análise considera a educação básica pública como um direito que deve ser exigido tendo a equidade como pressuposto fundamental, sobretudo “nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.” (CURY, 2008, p. 302).

Esta pesquisa teve como *temática* o ensino médio no recorte após a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. O *campo geral do conhecimento* foi o da Educação Básica, especialmente o nível final dessa etapa, com ênfase na trajetória e implementação da reforma normatizada na Lei nº 13.415/2017.

A citação do educador brasileiro, Paulo Freire, feita por Frei Betto: “E foi assim que ensinou um princípio fundamental da epistemologia: A cabeça pensa onde os pés pisam. (...)” (FREI BETTO, 1997, p. 02) esclarece d’onde partiu a *motivação* para este estudo; ela advém do caminho percorrido no processo que se construiu nas vivências e na atuação desta pesquisadora como docente de Sociologia – desde 2002 - no ensino médio nas escolas públicas da cidade de Uberlândia/MG. Como diz Queiroz (1992), o cientista determina o tema da sua pesquisa porque ele “se encontra inserido num universo físico, social e intelectual que a delimita; é também por meio da percepção do que neste universo existe que formula o que pretende investigar” (QUEIROZ, 1992, p.16).

Assim é que o *objeto* de estudo desta pesquisa – a Lei nº 13.415/2017 - situa-se área da Educação e configura-se como uma análise para acrescentar e contribuir com estudos futuros relacionados à problemática do ensino médio no Brasil a partir da revelação de como as políticas públicas nessa área corresponde aos interesses das classes hegemônicas e são elaboradas como alternativa para amenizar as crises provenientes da estrutura da sociedade capitalista. É o exercício de um “olhar” para além do aparente.

O destaque no conjunto das pesquisas já realizadas sobre a Lei 13.415/2017 é para a análise amiúde desta normativa educacional utilizando-se do instrumento metodológico da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002) a partir de categorias que emergiram do estudo dessa legislação, agrupadas para compor o processo analítico.

O governo e o Ministério da Educação apresentaram a reforma do ensino médio como “saída” para melhorar a qualidade da educação. Ela veio a público através de uma Medida Provisória (MP) editada no ano de 2016. Os objetivos expostos pelos elaboradores da proposta ancoraram-se em:

- Flexibilização do currículo – (para diversificar a trajetória do processo de ensino-aprendizagem dos alunos tentando aproximar seus interesses e motivações) - o que os idealizadores justificaram como a possibilidade do estudante¹ escolher conforme sua vontade/aptidão a área do conhecimento que quer estudar.

¹ O uso do gênero gramatical masculino nas designações para “os discentes”, “aluno (s)”, “professor (es)”, etc. foi adotado devido à sua ocorrência genérica na língua portuguesa; no entanto, ressalta-se que o seu uso denota o gênero tanto masculino quanto feminino: “aluno-aluna”; “professor-professora”, etc.

- Aumento progressivo da carga horária para converter essa etapa de ensino em Escola de Tempo Integral o que garantiria uma melhor qualidade do ensino nessa fase da educação básica.

Hodiernamente se utiliza o termo “equidade” como um objetivo a ser atingido por meio de estratégias e políticas públicas para resolver o problema da desigualdade no Brasil. Um país de enorme dimensão e grande diversidade socioeconômica e cultural. Essa tarefa requer um alinhamento nos planos educacionais que envolvam todos os atores sociais que compõem esse cenário. No entanto, a imposição de uma medida provisória hoje tornada Lei nº 13.415/2017 da forma como foi deliberadamente articulada para a etapa final da educação básica sugere que alguma coisa esteja por trás dessa intencionalidade. O documento promete muito, esquece-se de muitos sujeitos importantes que atuam diretamente com a educação, silencia os atores principais desse contexto, ou seja, tem muito mais de “aparência” do que a realidade do ensino médio exposta em produções acadêmicas por pesquisadores comprometidos com o estudo dessa etapa da educação básica.

Não é novidade que ideias, valores, intencionalidades perpassam e influenciam as políticas educacionais e os direcionamentos para os currículos e estrutura do ensino; muitas vezes elas aparecem como propostas e sugestões para configurar as práticas educativas. Por isso a relevância da análise das leis iniciando-se pela leitura textual que ela apresenta num exercício de “captar” nas entrelinhas o que de fato ela preconiza. A história, o contexto, as forças sociais envolvidas com as razões e justificativas apontadas no processo de constituição dessa lei para a educação permite reconstruir o movimento do real e elucidar a essência do propósito que se pretendeu alcançar com a sua normatização. E é assim, seguindo a proposição de Saviani (2000) que se intencionou analisar e argumentar sobre o objeto recortado para este estudo. O autor diz que a compreensão do significado real da legislação não se alcança somente na leitura do que está redigido; é necessário “captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto, é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas, é necessário ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 2000, p. 146).

Interpretando a orientação do autor, as fases para análise de textos legais são: a) Ler a lei; b) buscar as mediações e determinações, os reais motivos que conduziram à sua formulação e c) apreender, no movimento do real, a verdadeira “essência” desse instrumento jurídico.

Há que se recordar que, a crise econômica dos anos 1980 fez com que a década seguinte – 1990 – fosse marcada pelo fortalecimento das ideias neoliberais como forma de reação a essa

instabilidade econômica. O cenário, marcado pela mundialização da economia, pela acumulação flexível, contribuíram para a redefinição do Estado fazendo com que as políticas públicas educacionais seguissem afinadas com os fundamentos do capitalismo elaborando propostas de reformas em torno da educação considerada como o *locus* de preparação da sociedade, capaz de manter a ordem econômica com uma intencionalidade, qual seja: aplicar no âmbito educacional os princípios mercadológicos pautados em critérios de competências, eficiência, produtividade, qualidade total, flexibilidade, todos conforme a doutrina neoliberal.

Outra consideração que se lembra é que as políticas educacionais elaboradas no Brasil são pautadas nas recomendações dos organismos internacionais os quais financiam projetos e ações e, por isso, influenciam com propostas e a condução de agendas intensificando a implementação de reformas que conduzem aos interesses do capital. Frigotto e Ciavatta (2003) esclarecem que nos últimos anos os projetos de educação elaborados no Brasil têm se pautado na lógica do mercado e as políticas sociais e educacionais sendo conduzidas subordinadas e conforme os ditames dos “organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia do credo neoliberal de cunho tecnocrático, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 9).

O ensino médio não saiu dos debates nem da preocupação dos agentes que atuam na educação e ainda requer a implementação de políticas públicas que possibilitem caminhar no sentido de sanar os problemas que impedem essa etapa da educação básica de ter uma identidade, de ser claramente definida na sua finalidade com a qualidade que requer uma formação para o jovem estudante brasileiro.

A relevância deste estudo está em seu caráter de atualidade, uma vez que, possibilitará conhecer e ampliar a compreensão do que se pretende com a normatização para o ensino médio quando se fala em reformar, atualizar, flexibilizar, transformar... um conjunto de palavras impactantes que remetem à ideia de melhoria e resolução dos problemas dessa etapa final da educação básica. Isso conforma com a motivação emergente para esta pesquisa: apreender o sentido das reformas empreendidas para o ensino médio brasileiro, os fundamentos que sustentaram as políticas educacionais elaboradas antes expressas nas legislações, documentos e diretrizes para interpretar analiticamente o “novo” rearranjo e implicações com a Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017.

Enfatiza-se que a preocupação neste estudo é com relação à mudança curricular e a ampliação da jornada de permanência do aluno na escola referindo-se a um ensino integral no

sentido do aumento do tempo em que os estudantes estarão em aula e/ou atividades pedagógicas no ambiente escolar. Portanto, não se trata do foco na questão do ensino “integrado”, no sentido do termo utilizado para designar a articulação entre o ensino médio e a educação profissional². Ciavatta (2014) explica que o uso do termo “integrado” passou a incorporar a legislação após o período quando o ensino médio possibilitava que a formação básica e a profissional fossem feitas concomitantemente a partir de uma matrícula única em uma mesma instituição de ensino. Esse termo é utilizado na lei no sentido de ser “uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional podem se articular” (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Uma formação integral se refere à integração de todas as dimensões da vida humana no processo educativo e não tão somente a articulação entre ensino (formal, geral) e trabalho (formação técnica-profissional). Ciavatta (2014) explica que o termo integrar remete à completude, à compreensão da educação na sua totalidade contemplando os múltiplos aspectos da vivência do ser humano. Quando se diz de uma educação integrada: ensino médio integrado com o ensino técnico profissional, deve-se ter em mente uma formação geral que não separa a apreensão do conhecimento, da cultura social da preparação para o trabalho. Este deve ser focalizado como parte da dimensão da vida humana.

O objetivo geral deste estudo foi analisar os determinantes da Lei nº 13.415/2017 apresentada pelo governo como a salvação para os problemas do ensino médio considerando o contexto histórico e possíveis consequências dessa normativa.

A Lei 13.415/2017 entrou em vigor em 16 de fevereiro de 2017. A preocupação com a instituição da política de fomento para implantação do EMTI decorre de obstáculos como a Emenda Constitucional nº 95 consolidando a proposta de implementação do teto para os gastos públicos – PEC 241/55. Também e, fortemente, aflige-se com a proposição da alteração do currículo e o formato do ensino médio brasileiro. Não há segurança quanto à disponibilidade de recursos para a infraestrutura física e material das instituições escolares, tem-se a problemática com relação ao material didático e observa-se a ausência completa de menção sobre a formação de professores para atuar no processo de ensino-aprendizagem. O cumprimento dos objetivos propostos na Lei esbarra nessas questões que não foram ponderadas

² Isso, embora antecipe-se que essa questão esteve presente ora ou outra compondo a análise do objeto deste estudo.

sequer na MP 746/2016. Pode-se prever implicações substanciais na educação com essa reforma, inclusive, tratadas como motivação para este estudo: a precarização do ensino, o aumento das desigualdades e o sequestro do direito a uma formação efetivamente BÁSICA dos jovens além da permanência da dualidade no ensino.

Este estudo provém da inquietação com os reveses que há tempos percorrem o ensino médio brasileiro e, diante da proposição de uma nova normativa para essa etapa final da educação básica partiu das seguintes questões-problemas: “Que formação se está ofertando ao jovem brasileiro com a reforma do ensino médio normatizada pela Lei 13.415/2017? Todos os estudantes poderão de fato escolher o itinerário formativo que desejar para seu aprofundamento nos estudos? A reforma proporcionará um ensino médio capaz de efetivamente conferir a todos os jovens uma formação que se poderá considerar “básica”?”

Fala-se de equidade, mas não se apresenta solução para superar a desigualdade; o discurso da universalização do ensino e a promessa do aumento das oportunidades não passam de palavras grafadas e/ou verbalizadas em propagandas. Discorre-se sobre justiça e mobilidade social, melhoria nas condições de vida para os jovens estudantes da classe menos favorecida, mas, o desfecho supostamente previsto é: o agravamento das desigualdades educacionais com a manutenção da histórica dualidade no ensino brasileiro: à elite uma formação geral, ampla, formadora para o “saber pensar”, e aos menos favorecidos a possibilidade da “escolha” pelo “saber fazer”, pela capacitação para o mercado de trabalho.

Para fundamentar as análises e confrontar as hipóteses agregaram-se, os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a história do ensino médio brasileiro desde a colonização do país apreendendo os processos e reformas ocorridas até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96);
- Apresentar o que houve de alterações na LDB/96 com relação ao ensino médio inclusive com a exposição dos principais documentos, propostas e diretrizes para a elaboração dos currículos desta etapa da educação básica até a MP 746/2016 incluindo a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC/EM) homologada em 2018;
- Apresentar o processo e as alterações propostas (impostas) pela Medida Provisória nº 746 de 2016;
- Expor as principais alterações para o ensino médio, advindas da Lei Nº 13.415/2017 com análise crítica desta normativa.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), quando se formula uma hipótese sobre determinada investigação ela assiste ao pesquisador podendo até substituir a função da questão da pesquisa possibilitando que no encaminhamento do estudo o pesquisador possa “recolher sobre um determinado assunto, os dados ditos ‘pertinentes’” (QUIVY; CAMPENHOUDT (1998, p.119-120).

Assim é que, para guiar o processo de argumentação da tese, a *hipótese principal* que guiará este estudo é: “As políticas educacionais para o ensino médio brasileiro tendem a discursar sobre uma melhor formação para os jovens estudantes, no entanto, não elimina o caráter dual que perdura pela história da estrutura e dos currículos para essa etapa da educação básica”.

Para direcionar a pesquisa e comprovar ou refutar essa suposição central, formulou-se as seguintes *hipóteses adjacentes*:

1. Os estudantes não poderão “escolher” o itinerário formativo no qual desejarem se aprofundar nos estudos. Essa proposta pode ser falaciosa. Suspeita-se que não serão oferecidos os cinco itinerários nas escolas públicas o que conseqüentemente fará aumentar a desigualdade de possibilidades educacionais.
2. Parece haver a permanência e mesmo um aprofundamento da já histórica estrutura dual presente nas mudanças que se propuseram para o ensino médio: uma formação para a elite econômica e política e outra para os que precisam trabalhar e para servir aos interesses do mercado.
3. A pretendida atratividade do ensino médio para o jovem pode se converter num ensino superficial pois, além da reforma se esquecer de um agente primordial no processo de ensino-aprendizagem - o professor licenciado, ela limitou o contato do estudante com as diversas áreas do conhecimento deixando a obrigatoriedade de apenas três disciplinas: Português, Matemática e Língua Inglesa.

A tese defendida com este trabalho ***é de que a Lei 13.415 de 2017 não será solução para os problemas do ensino médio brasileiro. Pelo contrário, causará o aumento das desigualdades e das oportunidades educacionais reforçando o caráter dualista que perpassa essa etapa final da educação básica no Brasil.***

A explicação da realidade pela ciência, executada de forma sistemática e metódica, requer o suporte de autores que se dedicaram no tratamento dos seus objetos e dispuseram de resultados de análises e elucidação de ideias capazes de dar prosseguimento em outras

investigações e reflexões importantes para o conhecimento dos fenômenos emergentes em todas as instâncias da vida social. Na Educação e, para a finalidade deste estudo, contou-se com o arcabouço teórico de autores consagrados nos estudos da educação brasileira como: Cury (1998, 2008, 2018), Krawczyk (2011), Romanelli (1986), Saviani (2008, 2011, 2013, 2017), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) Silva (2013, 2015, 2016, 2018), Araújo (2019) dentre outros e pesquisadores que mais recentemente abordaram a temática e a reforma do ensino médio. Para orientar nos procedimentos metodológicos, contou-se com o amparo de autores como Queiroz (1992), Sánchez Gamboa (2006), Gil (2010), Severino (2017). Com Bardin (2002) obteve-se o suporte para a utilização da metodologia da Análise de Conteúdo com o direcionamento do olhar para as informações constantes na Lei Nº 13.415/2017 a fim de compreender o que se apresenta e o que está oculto nos seus enunciados e determinações.

As palavras, os enunciados, a linguagem verbal ou escrita possibilitam perceber as práticas humanas, mas, a Análise de Conteúdo “interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2017, p. 92).

Decorrente do entendimento da necessidade de apreensão da Lei 13.415/2017 como um objeto inserido numa totalidade de relações sociais composta por mediações e determinações fundamentais que a conduziram à sua forma “real” expressa na normativa educacional é que se fez a opção teórico-metodológica da concepção materialista e dialética da história. Esta se justifica por permitir, nos moldes da análise da sociedade burguesa, desenvolvida por Marx e Engels, um potencial explicativo da totalidade desvelando da “aparência”, o que de fato corresponde à “essência” do fenômeno concreto.

Foi com o suporte da pesquisa documental - no texto da lei, resoluções, pareceres, etc. - e bibliográfica, utilizando-se de autores que são referência sobre o tema e pesquisadores que se debruçaram em investigações sobre o mesmo objeto que esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa a qual “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Salienta-se, portanto, que para cumprir os objetivos desse estudo foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental. Apesar desses procedimentos serem confundidos pela semelhança, e o desenvolvimento desses processos metodológicos seguirem os mesmos passos, eles têm particularidades. As fontes são a principal distinção: na pesquisa bibliográfica utiliza-se de diversos autores que contribuem com pesquisas, artigos, textos entre outras produções sobre

determinado assunto. A pesquisa bibliográfica pode ser realizada em diferentes fontes como livros e artigos científicos, garantindo “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Essa modalidade de estudo, bibliográfico, proporciona o contato com obras, artigos e outras pesquisas que tratam do mesmo tema. Essas fontes são reconhecidas do domínio científico o que fornece segurança no que diz respeito à fidedignidade do tratamento com objeto similar. A partir desse tipo de pesquisa pode-se ter uma abrangente noção do que se têm estudado sobre determinado tema convertendo-se numa fonte de dados atualizados e relevantes representando “uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158).

Na pesquisa documental o pesquisador recorre a materiais que não foram tratados analiticamente ou ainda são passíveis de ser reelaborados conforme os objetos da pesquisa.

Oliveira (2007) chama a atenção para o fato de que “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70). Esse tipo de pesquisa pode contribuir com uma “riqueza de informações” que possibilita extrair e ampliar o entendimento do objeto em estudo; “o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

As normativas educacionais são produções humanas e carregam intencionalidades próprias de uma formação social compreendendo os modos de ser, viver e determinar a permanência ou conformação com o que se pretende para formar determinada sociedade; portanto, as leis não são ingênuas, elas traduzem e delimitam o que deve ou não ser aplicado e vivido num contexto temporal e espacial conforme interesses que se sobressaem no circuito das relações sociais. As pesquisas realizadas com base em documentos são relevantes não somente porque respondem a um problema, mas, pelo fato de proporcionar visão melhor desse problema ou, então comprovar ou refutar hipóteses (GIL, 2008).

Este trabalho de pesquisa está estruturado, a partir da **primeira seção**, que é a Introdução, da seguinte maneira:

A **segunda seção** - “O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO” – *Resgate histórico, Processos e Reformas Normativas até a promulgação da atual LDB/96* – recorda a história do ensino médio brasileiro desde sua denominação como ensino secundário quando abrangia

etapas equivalentes ao que hoje se denomina ensino fundamental, à configuração como o atual Ensino Médio no período até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996.

A **terceira seção** – “O trânsito e as reformas do Ensino Médio no Brasil: da LDB/96 à MP 746/2016 (20 anos) – “Parada do Velho Novo” (Brecht) - apresenta o “movimento” das alterações na estrutura do ensino médio brasileiro a partir da LDB/96 até a anunciação da Medida Provisória nº 746/2016. Exibe as diretrizes e propostas curriculares recomendadas para a etapa final da educação básica. Finaliza com o documento mais recente homologado para a elaboração do currículo do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/EM).

A **quarta seção** – “A Medida Provisória Nº 746 de 22 de setembro de 2016” – expõe o contexto histórico, a tramitação e alterações impostas por esse instrumento normativo com ênfase na consideração de que é uma reprodução de organização e do currículo do ensino médio já vivenciada na história da educação brasileira, por isso diz-se que trata de “remendo ‘novo’ em pano ‘velho’”.

A **quinta seção** - “Lei 13.415/2017: *o redigido e o subentendido nessa normativa para o ensino médio brasileiro*” – Esta seção pode ser considerada como o “coração” deste estudo. Trata-se de expor o conteúdo da Lei 13.415/2017 nos seus aspectos normativos, as alterações com novas redações ou subtrações na LDB/96. A análise crítica da normativa recheia esta seção como destaque deste estudo.

A **Conclusão, sexta seção**, sintetiza e remata a análise, destacando confirmações e/ou refutações das hipóteses pré-formuladas consolidando os argumentos de defesa da tese e apresentando sugestão para novos estudos.

2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO – RESGATE HISTÓRICO, PROCESSOS E REFORMAS NORMATIVAS ATÉ A PROMULGAÇÃO DA ATUAL LDB/96

*“Os indicadores, no entanto,
teimam em não parecer muito diferentes dos anteriores:
eles apenas revelam que
há fumaça onde já sabemos que há fogo”*
(MACHADO, 2010)

A Educação brasileira passou por várias mudanças desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) até a publicação da Medida Provisória nº 746/2016. Vinte anos de transformação e reformas visando à melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem e ao atendimento de várias demandas requerendo a intervenção do Estado. O ensino médio, etapa final da educação básica, é um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas, debates, discussões e aparece vez ou outra na pauta das políticas educacionais do governo federal tentando adequar essa etapa do ensino no contexto de mudanças na dinâmica da sociedade. (ALVES, 2013). Conteúdo da agenda dessas políticas, indubitavelmente considera-se a necessidade da elaboração de ações capazes de minimizar ou extinguir os graves problemas que se apresentam recorrentemente no âmbito dessa fase da educação.

A última ação direcionada para reorganização do Ensino Médio foi a promulgação da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 – objeto central de análise desta pesquisa. Antes de fazer a apresentação dessa Lei com as devidas considerações e análise, relembra-se nesta segunda seção algumas características das políticas educacionais no Brasil e faz-se uma breve revisão na história do ensino médio buscando apreender os acontecimentos históricos, processos e reformas ocorridas até a homologação da LDB/96. Compreende-se que a educação é uma prática que se insere numa totalidade concreta, política, econômica e socialmente determinada. Como diz Saviani (2013),

Considera-se que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto. (SAVIANI, 2013, p. 03).

Seguindo a orientação desse autor, espera-se conhecer a historicidade da educação brasileira, especialmente do ensino médio, com seu desenvolvimento, desdobramentos e reconfigurações num movimento do real que permita desvendar as determinações e as mediações para subsidiar a análise do fenômeno da imposição da Lei nº 13.415/2017 e suas consequências para essa etapa da educação básica.

2.1 As políticas educacionais no Brasil

A política educacional brasileira apresenta, conforme análise e explicação do professor Dermeval Saviani (2008), limitações que, dentre outras, estão relacionadas a duas características estruturais que perpassam o campo da educação no Brasil,

A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. (SAVIANI, 2008, p. 7)

De acordo com o autor, o Brasil tem uma histórica resistência à manutenção da educação pública. As verbas que a coroa portuguesa enviava aos jesuítas para o ensino, desde 1549 quando vieram na sua missão de catequese era somente para manutenção e vestimentas, não para construção. Depois, em 1564, foi adotado o plano da redízima pelo qual seriam destinados 10% da arrecadação dos impostos da coroa portuguesa para manter os colégios jesuíticos. Com o fechamento desses colégios no período da pedagogia pombalina³ (1759-1827) foram

³ Corresponde à orientação que se imprimiu ao ensino em Portugal e no Brasil com a promulgação, em 1759, das “reformas pombalinas da instrução pública”, assim denominadas por terem sido baixadas pelo Marquês de Pombal, então primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I. Essas reformas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. (SAVIANI, Dermeval. Verbete. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_pombalina.htm Acesso em 24 mar.2020.

introduzidas as “aulas régias”⁴ mantidas pela Coroa através do “subsídio literário”⁵– período que correspondeu aos “primeiros ensaios de se instituir uma escola pública estatal.” (p. 9).

Em 1834 promulgou-se um Ato adicional que alterou a Constituição do Império e fez com que ficasse a cargo das províncias o ensino elementar e secundário. O Estado Nacional ficou, portanto, desobrigado da responsabilidade com esse nível de ensino. Já no período entre 1840 e 1888 1,8% do orçamento do governo imperial era destinado como recursos financeiros investidos na educação. Tratava-se de um ínfimo investimento. Na análise de Saviani (2008, p. 10), “o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação”.

O índice de escolarização aumentou a partir da década de 1930, uma consequência da urbanização e da industrialização que se inicia. Os investimentos na educação oscilam embora a Constituição de 1934 tivesse estabelecido que a União e os municípios devessem aplicar não menos do que 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos para manter e promover o desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mais idas e vindas dos números percentuais aplicados na educação brasileira de 1937 até à atual Constituição de 1988 a qual reestabelece a vinculação orçamentária fixando para a União a alíquota de 18% e para estados e municípios 25%. Saviani (2008) denuncia a perspicácia do governo ao utilizar-se do mecanismo de atribuição de outros nomes para fontes de receita que não fosse “imposto” conforme figura na Carta Magna:

⁴ Sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas [...] disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. . (SAVIANI, Dermeval. Verbete. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_pombalina.htm Acesso em 24 mar.2020.

⁵ Foi uma fonte de recursos para cujo montante o Marquês de Pombal criou um fundo próprio. De acordo com a Carta Régia de 10 de novembro de 1772, citada por Cury (2018, p. 1220): “Esse recurso foi assim disposto:

O fundo pecuniário que há de manter esse projeto pode estabelecer-se, suavissimamente, e com muita satisfação dos povos, que para ele hão de contribuir na imposição de hum real em cada canada de vinho, e quartilho de aguardente, no reino e nas ilhas e em cada arrátel de vaca na Ásia, América e África (Portugal, 1772).”.

[...] o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação (SAVIANI, 2008, p. 10).

Essa primeira limitação de que trata Saviani (2008) corresponde a um dos obstáculos que o autor diz emperrar a construção de um sistema nacional de educação no Brasil. A União não assume as responsabilidades com a manutenção e o desenvolvimento da educação brasileira.

Assim como Saviani (2008), Cury (2018) também mostra a evolução do financiamento da educação básica brasileira e a caracteriza como sendo oscilante num “vai-e-vem” entre “avanços e recuos, principalmente no caso da vinculação constitucional de um percentual de impostos para manutenção e desenvolvimento da educação” (p. 1218). É na Lei nº 13.005 de 2014 a qual aprova o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência de dez anos: 2014 a 2024 - que a vinculação alcança seu ponto máximo.

A segunda limitação estrutural nas políticas educacionais do Brasil, segundo Saviani (2008), está na *descontinuidade*, um obstáculo político que se manifesta numa sequência de reformas as quais são apresentadas sempre como a solução, a saída para resolução dos problemas. Nas palavras do autor:

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2008, p.11)

Saviani considera que o ensino médio sempre foi o nó da educação brasileira. Nó no sentido de não dar uma identidade para essa etapa do ensino. Essa figura do pêndulo mostra que em algumas legislações o ensino médio tendia a ser um complemento da educação fundamental, mais ampla, possibilitando ao aluno assimilar os bens culturais da humanidade e em outros momentos pendia para a formação para o trabalho através de um ensino mais técnico voltado para “assegurar” ao jovem a inserção no mundo do trabalho.

Sobre essa limitação, da descontinuidade, Saviani (2014) constata e apresenta quatro características que marcam a história da precarização das políticas educacionais no Brasil, quais

sejam: *filantropia, protelação, fragmentação e improvisação*. O autor diz que é uma “perversa equação”: “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2014, p. 40).

Saviani associa a característica da *filantropia* ao fato de que, embora a Constituição Federal determine que a Educação seja dever do Estado, tem-se atribuído a responsabilidade desta para a sociedade. Segundo o autor a impressão é de que “adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado” (SAVIANI, 2018, p. 23). O Estado age como regulador, avaliador, transferindo para a sociedade a incumbência da manutenção e a garantia da qualidade. Um exemplo citado pelo autor é o do movimento criado por empresários, sugerindo que a educação não deve se restringir ao Estado e que a sociedade deve também assumir esse compromisso.

A *protelação* corresponde ao contínuo adiamento para resolução dos problemas educacionais no Brasil. As metas se arrastam nos documentos, diretrizes e planos, e não são atingidas. Eis o esclarecimento do autor:

Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também 10 anos: 2003. O Fundef, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O Fundeb, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, 10 anos, 2024. E assim, de adiamento em adiamento, nós corremos o risco de chegar ao final do século XXI sem conseguir universalizar o ensino fundamental completo e eliminar o analfabetismo, problemas que os principais países resolveram na passagem do século XIX para o século XX (SAVIANI, 2018, p. 24).

O terceiro elemento da equação, a *fragmentação*, observa-se na sucessão e justaposição de propostas, leis, decretos que não apresentam continuidade. E a *Improvisação* explica-se no fato de que a cada demanda considerada relevante, busca-se implementar algum programa, ações ou,

[...] aprovar uma emenda constitucional, uma lei, ou baixar um decreto ou portaria, sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente (SAVIANI, 2018, p. 24).

O produto da “perversa equação” - a precarização do ensino no Brasil - é visivelmente comprovada nas condições gerais que se apresentam no âmbito da educação no país: falta

clareza das intencionalidades nas propostas; a deficiente estrutura física das escolas, a falta de materiais didáticos, laboratórios, equipamentos etc.; a desvalorização dos profissionais docentes sem condições de trabalho nem incentivo ao aperfeiçoamento; os processos de ensino-aprendizagem permanecem os mesmos, sem atualização; a pressão do governo para que haja aumento nos índices das avaliações de proficiência, para citar algumas.

Interessa neste estudo apreender o contorno refazendo o percurso histórico do ensino médio no Brasil compreendendo que os fenômenos sociais possuem determinações que os fazem ser como são. Para esta pesquisa, recortou-se especificamente o ensino médio por ser esta a etapa da educação básica que a Lei nº 13.415/2017 altera. Os dados são fruto de revisão bibliográfica e objetiva conhecer os elementos, as etapas e referidas modificações na estrutura do ensino médio que o fizeram ser o que se apresenta na contemporaneidade.

2.2 Resgate histórico do Ensino Médio brasileiro até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A incursão pela história do ensino médio permitirá conhecer um pouco da estrutura e da dinâmica que foi modelando essa etapa de ensino até os dias atuais. Justifica-se essa revisita concordando com Nagle (2015) para quem,

[...] não se deve supor que características de momentos anteriores desaparecem, por passe de mágica, das características atuais. É preciso recordar Caio Prado Junior. Na “Introdução” à Formação do Brasil contemporâneo (1972), o autor afirma que, para a interpretação do Brasil atual, o passado colonial nos cerca de todos os lados, passado longínquo no tempo. Dito de outra maneira, só as vestimentas mudam (NAGLE, 2015, p. 40).

Segundo Cury (1998, p. 75) para enveredar pela história do ensino médio, “não pode deixar de considerar as heranças e consequências da forma como se deu o processo de construção da cidadania no Brasil”. O autor relembra o período colonial e do império no Brasil, um momento em que o modo de produção escravista desvalorizava o trabalho produtivo; aos escravos era negada a condição de humanidade, eram considerados “coisa”, “propriedade humana”, privados do acesso aos direitos civis. A formação da cidadania brasileira também foi dificultada devido à desigual distribuição das terras que favoreceu o desenvolvimento das grandes oligarquias que controlavam o restante da população. Essa elite manteve-se no poder

mesmo após a independência política do Brasil. Os direitos sociais como o direito à educação, portanto fundante da cidadania, só começaram a ser reivindicados pela pequena classe de operários que emergia com o desenvolvimento urbano e industrial.

O processo de escolarização no Brasil começou em 1549 com a chegada da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa, cujo principal objetivo era revigorar a fé católica enviando missionários para as várias regiões do mundo a fim de combater a ameaça da Reforma Protestante. Na fase inicial da educação no Brasil, o ensino era limitado à elite da sociedade a qual requeria para si a formação cultural, necessária para seus herdeiros. Os escravos, forasteiros e as mulheres não podiam usufruir do ensino ao contrário das pessoas livres, privilegiados e, de preferência do sexo masculino que podiam ter acesso ao ensino secundário⁶.

Borba (2011) destaca que o objetivo do curso ministrado pelos Jesuítas era preparar os herdeiros da elite para que eles pudessem encaminhar-se para o sacerdócio ou para as universidades da Europa. O ensino secundário formava os jovens filhos dos senhores de engenho ensinando-lhes os princípios que a Coroa Portuguesa e a Igreja desejavam para a formação da sociedade brasileira. Esse aprendizado poderia, assim, ser retransmitido pelos herdeiros da elite de forma direta ou indireta nas suas relações sociais (BORBA, 2011).

Durante o período colonial, manteve-se o papel atribuído à educação vigorando até 1759 quando os jesuítas são expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. A reforma pombalina no Alvará de 28 de junho de 1759 trouxe medidas que intentavam secularizar o ensino, colocar a educação sob o controle do Estado – primeiros passos para o ensino público no Brasil - e estabelecer um currículo padrão. Nas escolas de primeiras letras eram dadas noções de alfabetização básica: caligrafia, ortografia, aritmética. Até então, o conteúdo do ensino era decidido pelos Jesuítas, tinha um padrão religioso que foi substituído pelas “aulas régias”. As reformas do Marques foram possíveis porque teve o apoio de um recurso que era direcionado para a educação da época, o subsídio literário. O ensino passou por uma mudança quando o governo começou a intervir mais diretamente na colônia. (BORBA, 2011).

O ensino “enciclopédico” continuou sendo destinado aos jovens da elite, portanto, de caráter propedêutico e elitista. Esta característica de um ensino direcionado para a formação das elites e que não contemplava as classes populares marcará profundamente a identidade e a

⁶ O ensino secundário era uma etapa do ensino que hoje corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. (SILVA; RIBEIRO, 2015).

função do ensino médio. Nesse momento o ensino foi dividido em: elementar (ou primário), secundário e superior.

Resultou das reformas pombalinas a criação de um sistema educacional mais estruturado, no entanto, havia lacunas que impediram o alcance dos objetivos almejados. Convém destacar que o clero continuou participando da educação na Colônia. Foi um momento em que faltavam professores e os padres, além da sua importância na educação da comunidade, eram requisitados para suprir essa carência.

A chegada da família real no Brasil em 1808 inaugura o período do Império. Ao mesmo tempo em que se intentava modernizar a colônia, também era preciso mudar o panorama da educação e foi isso que ocorreu. No currículo do ensino secundário além do latim, filosofia e retórica são acrescentadas as cadeiras de desenho, história, aritmética, álgebra, geometria. A educação no período sofreu forte influência dos ideais da elite e o sistema educacional continuou abrigando com prioridade os filhos pertencentes à restrita parcela privilegiada da sociedade. (BORBA, 2011).

. Por volta de 1823 inaugurou-se no Brasil a Comissão para Instrução Pública. Esta Comissão, composta por políticos, advogados, médicos e professores, discutia sobre a necessidade de uma nova estrutura para a educação com um sistema mais definido que conseguisse a alfabetização de toda a população. O marco desse período é a gratuidade do ensino mencionada na primeira Constituição Política do Império do Brasil em 1824 a qual estabeleceu no seu art. 179, §32 que “a instrução pública primária é gratuita a todos os cidadãos”. O ensino primário não tinha nenhuma ligação com o ensino secundário e o privilégio educacional para a elite se manteve conforme ressalta Nunes (2000),

[...] na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império (NUNES, 2000, p.39).

Silva e Ribeiro (2015) lembram que o poder político e econômico do país era de domínio da oligarquia cafeeira, sem contar que havia ainda uma elite religiosa e aquela composta pelos funcionários dos altos cargos públicos. A concepção social ainda era marcada pelo caráter escravocrata com a maioria da população trabalhando na lavoura. O interesse, portanto, era

priorizar a educação formal para os que dominavam o poder político, econômico e religioso do país, negligenciando a oferta do ensino para os segmentos populares.

Em 1834, por determinação de um Ato Adicional, a responsabilidade pelo ensino elementar e secundário foi transferida para as províncias que passaram a ter o direito de legislar sobre a educação. A oferta do ensino ocorria nos liceus, colégios dessa etapa da escolarização que, na sua maioria, estava nas mãos de particulares, haja vista a falta de infraestrutura e condições de investimento no ensino. Isso demonstra o quão seletiva era a educação pois, poucos podiam pagar, conseqüentemente o ensino manteve-se desigual e diferenciado. É importante destacar que a descentralização ocorrida fez com que, a falta de recursos, um sistema falho de tributação e arrecadação de rendas impedissem as províncias de criar uma rede de ensino. Segundo Romanelli,

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono [...] O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos (ROMANELLI, 1986, p. 40).

Criado em 1837, o Colégio Pedro II foi um marco desse período; era o único mantido pelo governo central para servir de modelo onde também se oferecia o ensino primário e secundário. A pressão da classe dominante para que seus filhos obtivessem aprovação nos exames de admissão para os cursos superiores e se integrarem no rol dos homens cultos fez com que o ensino secundário se convertesse em meros cursinhos preparatórios. Daí se pode inferir o quão propedêutico e seletivo era o ensino secundário; sem dúvida o objetivo dessas iniciativas caracterizavam nitidamente uma educação para a elite.

O processo de modernização da sociedade brasileira na segunda metade do século XIX acarretou mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais no país. Nesse contexto destacam-se: o fim da escravidão com a conseqüente adoção do trabalho assalariado, o paulatino rompimento de laços da classe média com a oligarquia rural, a construção de ferrovias, a urbanização, a liberdade religiosa, o desenvolvimento do comércio, entre outros.

A educação passou a ser considerada como um fator importante para a formação integral do homem, do cidadão nacional, à preparação das pessoas para o trabalho, portanto fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira. As reformas propostas nesse período consideravam necessário o investimento na educação. O pensamento vigente era de que, “por

meio da educação, poder-se-ia moralizar o povo, inculcando-lhe hábitos de higiene e amor ao trabalho, de modo a desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública”. (MELO e MACHADO, 2009, p. 299).

Um dos autores das reformas que se destacou nesse período foi Leôncio de Carvalho. No ano de 1879 ele apresentou um relatório apontando que o governo teria liberdade para criar escolas de ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o território do Império. Previa uma inspeção das unidades de ensino visando a que as condições de “moralidade” e “higiene” fossem garantidas. Para isso, os professores e diretores deveriam relatar sobre as condições do local, que público seria atendido, como seria a admissão, o programa de ensino, enfim, todas as informações requisitadas pela inspetoria. Embora se percebesse uma expansão das escolas, não se conseguiu estruturar um Sistema Nacional de Educação.

Melo e Machado (2009), ao apresentarem o Decreto instituído por Leôncio de Carvalho e discutindo o conteúdo dessa proposta de reforma relatam que o documento “previa a liberdade de frequência, bem como a liberdade de escolha pelos alunos dos cursos secundários e superior em optar por estudos que preferissem e nos locais que almejassem”. Os alunos poderiam escolher as matérias e o tempo para o cumprimento das séries. Caberia à inspeção o controle das provas e não com relação à frequência dos alunos.

Concorda-se com a avaliação das autoras de que:

Tal intenção denota contradições, o princípio da liberdade na frequência deparava-se com a existência do regime de escravidão no país, o qual foi abolido em 1881, os indivíduos livres poderiam até possuir a liberdade de escolha, mas não os escravos, que estavam subordinados à vontade de outros (MELO E MACHADO, 2009, p.299).

Ressalta-se uma contradição que perpassará momentos futuros da educação brasileira: a referência a uma possível “escolha” dos alunos sem considerar suas reais condições de vida nem tampouco a conjuntura política, econômica e social brasileira.

O período de 1870 a 1886, marcou o início de uma preocupação com a educação presente nas propostas e reformas apresentadas pelos políticos considerando-a como importante para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Melo e Machado (2009) explicam que, após a Constituição de 1824 tornar a educação primária gratuita, os projetos e reformas que se

seguiram destacaram a necessidade de fundar e estruturar as instituições educativas para que a população pudesse ter acesso à educação.

No final do século XIX e primeira metade do século XX o desenvolvimento da indústria brasileira promoveu uma mudança econômica que influenciou fortemente na educação formal do país. Nas primeiras décadas do século XX o país caracterizava-se como um país agroexportador e de um capitalismo dependente. A transformação no modo de produção trouxe consigo a necessidade da formação de trabalhadores para o setor industrial (SILVA e RIBEIRO, 2015).

Romanelli (1986) lembra também que despontou no Brasil uma estratificação social um pouco mais complexa do que no período colonial. O desenvolvimento de novas relações de trabalho com a abolição da escravidão fez emergir uma classe intermediária composta por pessoas ligadas ao artesanato e pequenos comércios. Percebendo o valor da escolarização e tomando-o como instrumento para ascensão social, essa camada intermediária também passou a requerer o acesso à educação. No entanto, a característica do ensino continuou sendo a direcionada para a elite (ROMANELLI, 1986).

No ano de 1889 a derrubada do Império por um golpe militar dado pela oligarquia cafeeira paulista, os representantes da classe média e parte dos militares inaugurou a República – novo regime político do Brasil. Borba (2011) lembra que foi uma revolta de cima para baixo, das elites, sem a participação do povo.

O cenário era de uma sociedade de economia agroexportadora com a política dominada pela chamada política do “café com leite”. O sistema político se baseava no voto facultativo, aberto e as pessoas analfabetas não podiam votar. A população era constituída pelos imigrantes, negros ex-escravos, índios, uma miscigenação sem identidade social. A classe média urbana e a operária começaram a ascender. A partir desse período a educação passou a ser um fator de possível transformação da sociedade e “intelectuais, industriais e profissionais liberais unem-se em campanhas – “ligas contra o analfabetismo” e conferências sobre a educação – para a mudança do referido quadro crítico, iniciando um processo de transformação sociocultural” (BORBA, 2011, p. 58).

A Constituição Republicana de 1891 marcou a descentralização do ensino ao estabelecer para a União a criação e controle do ensino superior e monitoramento do secundário e, para os Estados, a responsabilidade sobre o ensino primário e o ensino profissional: escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. Isso evidencia a dualidade do

ensino: a educação da elite (vai para o Colégio Pedro II, escolas secundárias acadêmicas – se preparar para o ensino superior - e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) (ROMANELLI, 1986).

Silva e Ribeiro (2015) ressaltam o aumento da oferta de ensino na República devido ao número de escolas terem quadruplicado com relação às instituições que existiam no final da década de 1880. O Estado não conseguiu ampliar o número de escolas para atender a demanda e o ensino é tratado de um ponto de vista econômico em detrimento da consideração da necessidade e da importância de se investir na educação. Portanto, a maioria das instituições foram criadas pela iniciativa privada, logo, o acesso não era gratuito; os jovens provenientes das camadas populares não participaram desse processo.

Em 1890 foi criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos sendo Benjamim Constant o ministro dessa pasta e autor da primeira reforma educacional da República. Tal reforma previa a organização do ensino primário, secundário e normal. Conforme os princípios estabelecidos na Constituição também tratava da gratuidade do ensino primário acrescentando a intenção de substituir o conteúdo literário pelo científico. No entanto, isso não se consolidou, pelo contrário, o ensino tornou-se “enciclopédico” pois, ao conteúdo tradicional acrescentou-se o conteúdo científico. Na verdade, essa reforma não se realizou devido à extinção desse Ministério e ao falecimento de Benjamim Constant (BORBA, 2011).

O ensino secundário durante o século XIX configurou-se como um ensino desarticulado, fragmentado cuja função preponderante era a de curso preparatório para acesso ao ensino superior em detrimento de um caráter formativo. Na intenção de uniformizar essa etapa de ensino a reforma Epiácio Pessoa, de 1901, criou instrumentos para fiscalizar as escolas públicas e privadas as quais deveriam igualar seus currículos aos do Colégio Pedro II – a escola secundária-modelo. Nesse contexto o plano de ensino sofreu reestruturações restaurando o caráter humanístico do ensino. O ensino secundário, com essa reforma, passa a ter a duração de seis anos sem, contudo, alterar sua função de preparar para o ensino superior.

Paulatinamente o país foi se urbanizando devido ao desenvolvimento da indústria. Nesse contexto, observa-se a forte influência da economia no contexto educacional. Começa-se a preocupar com a formação dos operários, mesmo que fosse uma formação elementar, para suprir a necessidade de trabalhadores no setor industrial. Esse caráter dual, segundo Cury (1998) aparece nas manifestações oficiais e normativas do período. O autor exhibe um trecho do Decreto nº 7.566/1909 encaminhado pelo presidente Nilo Peçanha para a criação de Escolas de

Aprendizes Artífices nas unidades da federação sob a responsabilidade da União que esclarece e confirma as intencionalidades desse momento:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime. (CURY, 1998, p. 76)

Nota-se um discurso discriminatório e a explícita intenção da criação das escolas profissionais. O trecho aponta para a preocupação com problemas que poderiam acontecer advindos da própria condição de exclusão social dos jovens do povo considerando que o aprendizado do trabalho “os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”. Essa educação tinha caráter assistencialista para os “desvalidos”, no sentido de ajudar, de impedir que essas pessoas se rebelassem, protestassem com relação a sua condição real de vida. Como se pode perceber nas entrelinhas seria uma educação moral, de correção social, disciplinar, e afirmativa do domínio da elite. Um impeditivo para evitar rebeliões.

A preocupação com a escolarização dos jovens “deserdados” era somente com relação ao aprendizado que lhe permitisse atuar profissionalmente e a concepção era de que a partir daí eles pudessem ser “encaixados” na sociedade. Como elucida Saviani (2013), "ensino profissional é destinado àqueles que devem executar" e o "ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo" (SAVIANI, 2013, p. 138). Reforça-se a divisão da sociedade em camadas e perpassa a intenção de que essa divisão deveria ser preservada.

Essa formação de trabalhadores que se dá no final da primeira metade do século XX resulta de uma política de governo que visa a educar não com o objetivo de humanizar ou de proporcionar uma visão crítica aos estudantes, mas, com a finalidade de atender às necessidades do mercado, conforme requeria a economia do período.

Nota-se que a Constituição de 1891 mostrou um retrocesso ao suprimir do seu texto a questão da gratuidade do ensino primário enunciada na Constituição anterior. Porém, estabelece-se a laicidade no § 6º do Art. 72 onde se lê: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BORBA, 2011).

Embora as noções de nacionalismo e civismo se fizesse presente desde o início da República a educação não foi colocada no seu lugar como direito de cidadania. Na verdade, a

década de 1910 foi uma desilusão com relação à expectativa de mudança colocada na Constituição. No que diz respeito à educação,

[...] apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve em 65% entre 1900 e 1920, tendo seu número absoluto aumentado de 6348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. (SAVIANI, 2013, p. 150).

Considerando que as pessoas analfabetas não poderiam votar, o combate ao analfabetismo configurou-se como uma luta política. Advinda dessa intenção, em São Paulo, Sampaio Dória representante da Liga Nacionalista apresentou uma reforma que tinha como uma das proposições “erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos” (HONORATO, 2017, p. 1281). Ou seja, diminuindo o espaço de tempo para o aprendizado do “ler e escrever”, por mais elementar que fosse, apressaria a alfabetização e então, aumentaria a representatividade através do voto. Esclarece Honorato (2017):

O entusiasmo pela educação nos anos de 1910 expressava de certa forma a tensão entre a política das oligarquias e a campanha dos nacionalistas. Os nacionalistas, entre eles Sampaio Dória, planejavam republicanizar a República tendo a instrução popular como forte bandeira em nome do progresso, consciência eleitoral e justiça (HONORATO, 2017, p. 1282).

A Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP), organização da qual Sampaio Dória fazia parte, tinha como uma das principais bandeiras de luta a educação. A atenção especial era para o combate ao analfabetismo e o cuidado com os jovens em formação nas escolas superiores. Os objetivos da LNSP com relação à educação eram de: “moldar, homogeneizar, disciplinar, normalizar, hierarquizar a população de acordo com as expectativas que tinham para o projeto nacional que desejavam implementar”, elenca Adduci (2004, p. 80). Para além de garantir o aumento do eleitorado, a educação seria fundamental para redefinição de valores colaborando com o projeto de formar uma identidade nacional.

Em 1911 o ministro Rivadávia Correia apresentou uma reforma que retirou do Estado a interferência no setor educacional fazendo com que os estabelecimentos de ensino tivessem autonomia didática e administrativa. Assim, o sistema de admissão passou a ser definido pelas

próprias faculdades – criou-se o exame vestibular como “passaporte” para ingresso no curso superior. Ocorreu que, o ensino secundário teve uma queda de matrículas e as escolas superiores expandiram notadamente devido à facilidade proporcionada pela autonomia decorrente da desoficialização do ensino. Quatro anos depois, o ensino é reoficializado através da reforma do ministro Carlos Maximiliano (1915). As alterações propostas na reforma de 1911 foram canceladas. O exame vestibular manteve-se sendo obrigatória a conclusão do ensino secundário para ingresso no curso superior (BORBA, 2011).

Na década de 1920 iniciou-se um movimento maior no campo da Educação. Os ideais reformistas para a educação foram discutidos no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta associação configurou-se como um espaço na sociedade para discutir e elaborar sugestões para as políticas educacionais do Estado. Professores, políticos, escritores, quaisquer interessados em educação poderiam se associar.

No ano de 1925, Rocha Vaz apresentou uma reforma que transformou o ensino secundário em curso regular dividido em seis anos seriados. O objetivo era que o estudante tivesse um preparo geral e fundamental para a vida. A partir de então o ensino secundário tornou-se um prolongamento do ensino primário (NUNES, 2000).

A década de 1930 marcou o golpe militar que colocou Getúlio Vargas no poder. Uma nova fase política e econômica é instaurada no país. O governo, num estilo populista – que recorre à abordagem carismática, ao nacionalismo, à manipulação das massas – permite ao presidente obter o apoio popular mantendo o amplo controle. Foi uma fase de desenvolvimento da industrialização e o contexto foi permeado pelas referências à modernização, progresso, crescimento, dentre outros que inspiravam ao avanço do país.

A Era Vargas trouxe mudanças políticas e sociais significativas dentre as quais destaca-se: o direito ao voto secreto, direto e universal para as pessoas alfabetizadas, para as mulheres e às pessoas maiores de 18 anos; o reconhecimento dos direitos trabalhistas na Consolidação das Leis do Trabalho (férias, salário mínimo, etc.) e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Na educação, Vargas usou a mesma tática política de, sob o mito de “pai dos pobres”, implementar ações que aparentavam ampliar direitos para o povo, mas que, na verdade concediam regalias para a elite. O projeto do governo na área educacional convergiu para a qualificação da população a fim de alcançar o progresso econômico. Borba (2011) explica que a educação,

[...] não passaria de um instrumento para a operacionalização de tal projeto cujos desdobramentos são, dentre outros: o enriquecimento da elite econômica, a manutenção do poder *nas mãos* de seus representantes e, em última instância, a conservação do *status quo* (BORBA, 2011, p. 63).

Com as mudanças na economia, a educação passou a ser considerada um aspecto fundamental para a reorganização da sociedade brasileira. Dos debates realizados na ABE elaborou-se um documento com a finalidade de reconstruir a educação no país: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Esse Manifesto trouxe no seu texto a constatação da situação da educação apontando a emergência da organização do ensino e defendendo a escola pública, gratuita, laica e obrigatória a fim de que, a partir da modernização da escola se pudesse obter uma identidade nacional. Considera-se que o Manifesto foi um avanço no campo educacional. Primeiro porque foi elaborado por educadores e demais pessoas que, embora de orientações ideológicas diversas, se interessavam pelas questões educacionais e, segundo, por considerar a educação enquanto um problema social que deveria ser enfrentado pelo Estado (BORBA, 2011).

A Educação passou a ser objeto de disputa entre dois grupos: os *conservadores*, composto pelos representantes da Igreja Católica os quais naquela conjuntura defendiam uma educação embasada pela doutrina religiosa, a permanência do ensino particular/privado, a distinção entre sexo nas escolas, e os *escolanovistas*, os “pioneiros” do Manifesto, com a defesa de uma educação única, pública, gratuita, obrigatória e, principalmente, laica, que possibilitasse a todos os brasileiros a oportunidade do ensino.

É importante destacar nos trechos do próprio Manifesto as referências relacionadas ao ensino secundário. O primeiro destaque refere-se à crítica que os pioneiros fazem com relação à falta de continuidade e articulação do ensino, “como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu “fim particular”, próprio, dentro da ‘unidade do fim geral da educação’”. Essa crítica está se referindo à descentralização que marcou a Constituição de 1891 que, no texto do Manifesto foi tratada como “o divórcio” entre as entidades que mantinham o ensino superior e secundário (a União) e o ensino primário e profissional (os Estados). Isso, segundo o relator do documento, concorreria para que se estabelecessem no Brasil “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (AZEVEDO et. al., 2006, p. 196-197).

Considerando o ensino secundário como o “ponto nevrálgico” da educação no Brasil, os renovadores criticaram o fato da escola secundária ser “montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma” confirmando a criação e manutenção do “dualismo dos sistemas escolares”. Segundo o relator, o ensino secundário formava apenas o “reduo dos interesses de classe” (AZEVEDO et. al., 2006, p. 198).

Observa-se a preocupação com a formação de um sistema educacional que atendesse a todos os brasileiros independente da camada social a que pertencesse; por isso a educação deveria ser pública e de responsabilidade do Estado para que as classes populares também fossem contempladas no ensino. O documento não oculta a desigualdade na estrutura social brasileira da época. Pelo contrário, explicita o privilégio dado à elite burguesa em detrimento da parte “desfavorecida” economicamente.

Vale citar também a abordagem que os escolanovistas fizeram com relação à formação de professores. A crítica tratava da falta de preparação pedagógica para a docência. Avalia o redator:

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO et. al., 2006, p. 200).

Além de propugnar a necessidade da formação docente, na sequência do trecho acima apresentado o Manifesto expressa o quanto a função docente é única e que, independentemente do nível de ensino em que atua, o professor deve ser valorizado.

A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores (AZEVEDO et. al., 2006, p. 200).

Segundo Romanelli (1986) o ensino secundário até essa época não estava organizado e sua configuração era apenas de curso preparatório, exclusivamente propedêutico. A reforma Francisco Campos, proposta em 1932 foi considerada de grande relevância por ser a primeira vez que a estrutura do ensino sofreu alteração por meio de uma ação objetiva do Estado em relação à Educação.

Convém lembrar que o período de 1930 a 1945 sob o governo de Getúlio Vargas foi marcado caracteristicamente pela centralidade política e econômica no Brasil. A crise mundial, ocasionada pela quebra da Bolsa de Valores em 1929, certificou a fragilidade da economia brasileira, baseada na agricultura do café. Instaurada a crise nesse setor a necessidade passou a ser a de repensar a economia e a relação do Brasil com os outros países; ou seja, carecia da implantação de uma política de substituição de importações para que o país pudesse suplantar o caráter rural, suspender a importação de bens e dar impulso na industrialização. Nesse contexto, Getúlio Vargas adotou as ideias keynesianas para enfrentar o problema da crise econômica as quais preconizam a intervenção do Estado na economia em momentos de crise. Assim sendo, o Estado começou a ingerir em todas as esferas da sociedade, inclusive a educação, que passou a ser regulada por leis federais e decretos nacionais. Dallabrida (2009) considera que mudanças efetivas no ensino secundário no Brasil, somente foram colocadas em movimento após a Revolução de 1930.

Getúlio Vargas, já no início do seu governo provisório de 1930 criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Esta pasta, de responsabilidade de Francisco Campos, elaborou vários decretos. Destaca-se também, desse período, a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino superior e do secundário.

A reforma Francisco Campos, no que se refere ao ensino secundário, foi elaborada com a intenção de, a partir da educação, formar um cidadão adequado para o contexto de construção de um Estado Nacional centralizador, forte e intervencionista. Romanelli (1986) apresenta o trecho do decreto da reforma que confirma essa intencionalidade:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (ROMANELLI, 1986, p. 135).

A autora explica que essas finalidades contradizem a real função do ensino secundário por torná-lo um curso de currículo enciclopédico. Contudo, ressalta que foi realmente uma reforma, tendo em vista que, até o final da década de 1920 esse nível de ensino somente era organizado visando à preparação para os exames de ingresso no ensino superior. Ela considera o mérito dessa reforma justamente por conseguir organizar o ensino secundário estabelecendo um currículo seriado com dois ciclos que correspondiam a uma formação fundamental e outro complementar; a frequência também foi tornada obrigatória e para o ingresso no ensino superior passou a ser exigida a habilitação nesse nível de ensino (ROMANELLI, 1986).

Dallabrida (2009) enfatiza que a superação dos cursos preparatórios e de exames fracionados foi uma tentativa presente durante todo o período da Primeira República. O ensino secundário era de domínio das redes privadas, especialmente da Igreja Católica, o que de certa forma, dificultava que se alcançasse uma organicidade dessa etapa da educação. A partir da implantação do regime republicano, com as alianças entre as oligarquias estatais e a Igreja o número de escolas secundárias aumentou consideravelmente no território nacional. No entanto, permaneceu como “um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias” (DALLABRIDA, 2009, p. 186). Manteve-se, portanto, as prerrogativas do ensino secundário: a formação do “bom” cidadão a partir da oferta do acesso a uma cultura geral que o fizesse apto ao ingresso no ensino superior e ciente dos seus deveres.

O que se obteve da Reforma Francisco Campos com relação ao ensino secundário foi uma reestruturação dessa etapa da educação conformando-a com os objetivos da modernização nacional. As medidas adotadas “procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 185). Perdura o dualismo entre ensino propedêutico e profissional, este, claramente com a finalidade de atender àqueles menos favorecidos das classes desprivilegiadas.

Mais precisamente na Constituição de 1934 a educação no Brasil é instituída como um direito de todos devendo ser promovida pela família e pelos poderes públicos. O Art. 149 do capítulo II, título V dessa Carta Magna reconhece:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores

da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Borba (2011) aponta da Constituição de 1934, além dessa importante conquista da Educação como direito, a parcial resolução do problema da gratuidade do ensino primário extensivo aos adultos e progressivamente do ensino ulterior à essa etapa educacional. Portanto, reconhece-se a obrigatoriedade do ensino fundamental e pode-se considerar que houve um avanço no que se refere à conquista de direitos sociais (BORBA, 2011).

Destaca-se, na Constituição seguinte, de 1937, além do consentimento para a atuação de entidades públicas e privadas no ensino, a intenção em atender às demandas para o “desenvolvimento” brasileiro expressando no Art. 129 sobre o dever do Estado na formação dos jovens trabalhadores:

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Para sintetizar, o currículo do ensino secundário com a reforma Francisco Campos tornou-se seriado com dois cursos: o *fundamental*, voltado para a formação preparatória dos jovens para a sociedade industrializada que se configurava no momento – o qual não objetivava a continuidade nos estudos - e o *complementar* que correspondia à formação propedêutica, obrigatória para a matrícula no ensino superior. Portanto, uma reforma elitista a qual institucionalizou a dualidade do ensino secundário ao estabelecer, na Constituição de 1937 a finalidade de formação de trabalhadores pelas Escolas de Aprendizes Artífices – o que consolidava o interesse de força de trabalho demandada pelo emergente mercado capitalista brasileiro (BORBA, 2011).

Decorrente dos dispositivos da Reforma Francisco Campos e dentre alterações mais amplas na educação secundária, em 1942 o Ministro Gustavo Capanema prescreveu a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial como parte das reformas as quais ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. A determinação era de que os

estabelecimentos industriais matriculassem seus operários nas escolas de formação profissional. Lembra-se que o período buscava pelo desenvolvimento nacional o que justifica as motivações para o empreendimento dessa modalidade de ensino, além de Leis Orgânicas – decretos-lei especificamente para, além do Ensino Industrial, o Comercial, o Secundário e o Normal.

A Lei Orgânica do Ensino desdobra em outras que regularam as modalidades de ensino, trouxe modificação na organização estrutural do ensino secundário. Essa etapa da educação ficou dividida em dois ciclos verticalizados. O primeiro ciclo, com duração de quatro anos, denominado de *ginásio* e o segundo, com duração de três anos, denominado *colegial*, subdividido em clássico e científico.⁷ Esta etapa secciona-se em ramos com finalidades distintas, quais sejam: a de formação técnica que somente dava acesso a áreas afins – agrícola, industrial e comercial ou o curso normal - e o secundário - específico e único a autorizar o ingresso em qualquer área do ensino superior. Convém mencionar que se o jovem optante pelo curso técnico ou normal decidisse mudar para o secundário, ele perderia os estudos concluídos haja vista que a formação naqueles cursos era especificamente para a atuação profissional.

No que se refere ao currículo, a Reforma Capanema acarretou uma diluição do caráter propedêutico do ensino passando a se preocupar com uma formação geral e humanística com ênfase na formação patriótica nacionalista – reflexo do momento político vivenciado no país. De exigência obrigatória, o curso dessa etapa da educação permaneceu como pré-requisito para aprovação e ingresso no ensino superior.

Convém lembrar que o Estado nesse período tinha a característica da centralização, da burocracia, de um tutor que define e monitora os rumos desejados para as políticas públicas, dentre as quais a educacional. Nesse contexto a finalidade do ensino secundário - capaz de formar os jovens da elite oferecendo uma cultura ampla capacitando-lhes para “infundir nas massas” o que fosse preciso - foi apresentada na Exposição de Motivos pelo Ministro Gustavo Capanema para criar as Leis Orgânicas do Ensino Secundário com a seguinte redação:

⁷ O ciclo ginásial corresponde ao atual Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano; e o ciclo colegial de três anos de duração ao atual Ensino Médio - 1º ao 3º ano.

[...] a partir do segundo grau do ensino, cada ramo da educação se caracteriza por uma finalidade específica (...) O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. (...) se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1942).

Enfim, a Reforma Capanema apresentou o ensino primário como obrigatório e gratuito nas escolas públicas enquanto o ensino secundário figurou como um período para formação das “*individualidades condutoras*” com a formação geral capacitando os jovens da elite a ingressarem no ensino superior, enquanto aos adolescentes das classes populares oferecia o “passaporte” de proletariado com cursos formadores de força de trabalho para os setores industrial, comercial, agrícola e o ensino normal – este preparatório para formação de professores para atuar no ensino primário. A dualidade permaneceu distinguindo a formação intelectual para a elite e o ensino formador em trabalhos manuais e de ênfase profissionalizante para a classe menos favorecida (JOSETTI e ARAÚJO, 2012).

Após 1945, quando Getúlio Vargas foi deposto por um movimento militar e instituiu-se a Nova República, transformações significativas puderam ser observadas na educação brasileira; um período considerado de redemocratização da educação. Com a queda da ditadura, em 1946 foi promulgada nova Constituição ressaltando a educação como direito de todos, a gratuidade do ensino primário oficial⁸ e o secundário para aqueles que pudessem provar pouca ou total ausência de recursos.

A gratuidade do ensino secundário para aqueles que apresentassem um “atestado de pobreza” configurava como parte do projeto de modernização do país. A profissionalização dos jovens da classe menos favorecida beneficiaria os ideais de desenvolvimento para o Brasil, ou seja, o ensino secundário passou a ter um papel importante para os planos de avanço econômico nacional (BORBA, 2011).

⁸ A designação de “ensino oficial” era para diferenciar o ensino mantido pelo poder público daqueles de “livre iniciativa particular” (BORBA, 2011).

Vale lembrar que até a criação da lei nº 1.076, de 31 de março de 1950 o ensino secundário era dividido em ramos conforme a “escolha” do estudante: se a opção fosse pela formação profissional, o curso era o técnico ou normal sendo que, para ter acesso ao ensino superior dever-se-ia fazer uma modalidade de “adaptação” a fim de obter os conhecimentos subtraídos nesses cursos e capacitar-se para prestar os exames de admissão no curso superior. Ou seja, não havia equivalência entre os dois ramos do ensino colegial. É com a lei supracitada que, segundo Piletti (1987) foi dado o primeiro passo no sentido da equivalência ao estabelecer que aqueles estudantes:

[...] que concluírem curso de 1º ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, (...) desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. (BRASIL, 1950 apud PILETTI, 1987, p. 70).

Essa equivalência, no entanto, se referia ao primeiro ciclo. Foi através da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 que se deu o segundo passo para a equivalência dos cursos, permanecendo, contudo, a exigência dos exames de adaptação. A verdadeira paridade somente foi estabelecida a partir de 1961 com a Lei nº 4.024 a qual inseriu tanto o ensino secundário – propedêutico, quanto o técnico e o normal como parte do ensino médio (PILETTI, 1987).

Pode parecer que estava resolvido o problema da dualidade do ensino, no entanto, essa característica continua a figurar: a desigualdade com relação ao acesso à educação permanece com os jovens das classes menos favorecidas “optando” pela formação técnico-profissional, a única possível para que eles pudessem se inserir no mundo do trabalho de forma mais imediata.

No ano de 1948 foi encaminhado à Câmara Federal o projeto para criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal projeto, no entanto, só foi convertido em lei 13 anos depois porque, conforme esclarece Borba (2011), nesse ínterim,

[...] as divergências de interesses provocam e sustentam longas polêmicas, centradas nas questões: escola pública x escola privada e centralização x descentralização, de maneira que o projeto original é arquivado, desarquivado, emendado, substituído, negociado e reescrito para enfim ser convertido em lei, a de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BORBA, 2011, p. 71).

No ano de 1961 a educação brasileira passa a ter uma legislação própria para o âmbito educacional. É promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB

nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. São criados no mesmo ano o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. A etapa secundária do ensino, correspondente ao ciclo *colegial* passa a ser denominada de Ensino Médio com os dois ramos: técnico e secundário.

Piletti (1987) ressalta que observando a legislação, desde o final do império até a LDB de 1961,

[...] os objetivos do curso secundário oscilaram da finalidade preparatória à formativa, podendo-se determinar três características predominantes: 1º) De 1931 a 1961: objetivos essencialmente preparatórios para o ingresso nos cursos superiores; 2º) De 1931 a 1961: objetivos preparatórios e formativos; 3º) A partir de 1961: objetivos fundamentalmente formativos (PILETTI, 1987, p. 57).

Embora possa ter parecido instaurar-se uma democratização do Ensino Médio, na realidade continuava o favorecimento aos jovens da elite, evidenciando-se a cada reforma o caráter dualista da educação brasileira.

O período subsequente, a partir de 1964 é marcado pela ditadura militar no Brasil. Foi uma época de tendência tecnicista quando imperou a preocupação com a formação de um povo que pudesse compor a força de trabalho demandada pela crescente industrialização do país em detrimento de um “saber pensar” objetivo da educação propedêutica formadora das “individualidades condutoras”. Saviani (2013) lembra que a meta era que o ensino médio preparasse o estudante para o mercado de trabalho.

Na década de 1970 é promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 a qual substituiu em grande parte a legislação expressa na LDB/61. O discurso era o da necessidade de normativas educacionais que correspondessem ao momento social, de construção de um “projeto nacional” para alavancar o desenvolvimento nacional.

A Lei 5.692/71 organizou o ensino em 1º e 2º graus extinguindo a denominação: primário, ginásio e colegial. Esta etapa é convertida nominalmente para *Ensino de 2º Grau* e as do ensino primário e ginásio são fundidas no que se denominou ensino de 1º grau. Este ensino passou a ter a duração de oito anos, portanto, foi ampliada a obrigatoriedade da educação para a faixa etária de até 14 anos.

Importante destacar que a formação profissional se tornou obrigatória no ensino de 2º grau constando de um currículo que tanto preparasse o estudante para o mercado de trabalho quanto fosse capaz de subsidiar uma formação geral (propedêutica) capacitando-o para a

aprovação nos exames de admissão ao ensino superior. Na prática, entretanto, a inserção de jovens no ensino superior não correspondia à totalidade de concluintes dessa etapa pois, a classe menos favorecida, que adentrava no mercado de trabalho após a formação média dificilmente retomava os estudos que possibilitariam a capacitação para concorrer à vaga no curso superior. Desse período também é importante destacar o fato de que as instituições privadas continuaram a oferecer currículos propedêuticos voltados para a preparação dos jovens da elite para os exames admissionais no ensino superior. Ou seja, percebe-se que, embora o curso profissionalizante fosse compulsório conforme a legislação da educação vigente, a classe privilegiada, num movimento de contradição que é presente na história, encontra uma forma de manter esse privilégio (HISTÓRIA, 2019).

Há que se recordar o período histórico: 1964 aconteceu o golpe civil-militar, 1968 observou-se um aprofundamento da ditadura alcançando seu auge no início da década de 1970. Em 1971, a ideia era a de trazer um “milagre econômico” para o Brasil. Torna-se explícita, portanto, a finalidade da reforma educacional empreendida: para o alcance desse projeto demandava-se um contingente de trabalhadores com formação para atuar no pretendido desenvolvimento da economia do país.

Contudo, Borba (2011) ressalta que o projeto da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau fracassa como consequência de um problema que já existia: a falta de recursos. O escasso investimento financeiro do Estado na educação até então já era recorrente; a situação piora com a necessidade de preparação das escolas, aquisição de materiais, equipamentos e insumos para operacionalizar o ensino profissionalizante. Na explicação de Dagmar Zibas (2005):

[...] escolas técnicas tradicionais tiveram de se adequar aos novos cursos profissionalizantes, nivelando-se por baixo esse tipo de formação. Além disso, as camadas médias não se interessavam pela profissionalização, pretendendo apenas que o ensino médio preparasse seus filhos para a universidade. As escolas privadas, atendendo aos anseios de sua clientela, improvisavam pseudocursos profissionalizantes, continuando, na verdade, com a orientação propedêutica anterior. As escolas públicas, por falta de recursos, criavam também simulações de profissionalização, o que apenas empobrecia a educação dos filhos dos trabalhadores. (ZIBAS, 2005, p. 7).

Diante do desastroso projeto, o governo militar publica a Lei nº 7.044, em 18 de outubro de 1982 ratificando a nova nomenclatura das etapas da educação básica: “entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau”

(BRASIL, 1982) e foi abolida a obrigatoriedade da educação profissional. A modalidade do ensino retoma o modelo anterior à Lei de 1971 – o curso profissionalizante passou a ser opcional. Evidencia-se o retorno de uma educação geral com a histórica dualidade estrutural do sistema de relações de classe: escolas ofertando curso propedêutico para a elite e cursos profissionalizantes para os desafortunados da população.

Borba (2011) sinaliza que, em 1987 é instalada a Assembleia Nacional constituinte, eleita especialmente para a elaboração da nova Constituição Federativa, promulgada em outubro de 1988. A Carta Magna aprovada determinou a normatização jurídica brasileira dando margem para que legislações complementares fossem sendo elaboradas como parte da construção de um país democrático.

No que se refere ao âmbito educacional, inicialmente, no seu Art. 22 Inciso XXIV, a Constituição estabelece para a União a competência de legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Isto significa estabelecer uma unidade com relação ao direcionamento da educação para todos os cidadãos brasileiros.

No Capítulo III, que trata da Educação, a Lei Maior designa que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De acordo com Saviani (2011) não obstante a clareza desse enunciado, no Art. 208 a Carta Constitucional estabelece que a educação é um direito público subjetivo garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. No §2º do mesmo artigo regulamenta que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (BRASIL, 1988).

Cury (2008) reflete que reconhecer a educação como direito de todos é a legalização de uma prerrogativa própria das pessoas e que expressa na normativa o gozo de algo que foi omitido no passado, “e como se trata de um direito juridicamente protegido, (...) é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições”. O autor resume:

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino

médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, 296).

Saviani (2011), juntamente com Cury (2008) ressalta que a educação proclamada como direito e o Poder Público tendo que cumprir com a atribuição de que trata o §2º do Art. 208, “cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive” (SAVIANI, 2011, p. 46). Ou seja, não adianta a força e beleza da frase sem a concretização do que as linhas escritas na Carta Magna preconizam.

Para finalizar o que se apresentou como normativa para a Educação na Constituição de 1988 convém o destaque para o fato de que, dentre os deveres do Estado constava a garantia da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Observa-se que a lei ditava “progressiva extensão da obrigatoriedade”. Portanto o ensino médio ainda não era uma etapa de ensino obrigatória. O parágrafo I do Art. 208 ditava a obrigatoriedade do ensino fundamental e o subseqüente, que deveria haver uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). Este parágrafo é alterado e reescrito pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 passando à redação: “II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996a), no entanto, conforme elucida Krawczyk (2011),

[...] a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009 que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

A autora considera que não se pode deixar de considerar que, mesmo timidamente inserido na legislação educacional, o ensino médio começa a ser reconhecido como pauta importante de discussão para as políticas públicas e sociais brasileiras.

Nos anos de 1980 e início de 1990 o país passou por uma crise econômica que demandou políticas de combate à inflação consequentemente abalando o âmbito social. A concepção de um Estado mínimo também provocou mudanças impondo uma política baseada em resultados justificando a busca de recursos nos organismos internacionais com vistas ao aumento da qualidade da Educação brasileira. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, foi um evento que teve a presença do governo de vários países. Patrocinado e financiado pelos organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para

a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID) sob o lema “Educação para Todos” propôs-se que fossem implementadas ações que promovessem a universalização do ensino nos países signatários.

Para cumprir os compromissos assumidos na Conferência de Jomtien visando a que as diretrizes e metas estabelecidas no evento fossem alcançadas os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos. O Plano do Brasil (1993 a 2003) teve como principal meta assegurar a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo. (MENEZES e SANTOS, 2001).

Marco também desse início da década de 1990, entre 1993 e 1996, foi a produção de um relatório – Relatório Delors - pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS et al., 1998). Informa Biasuz e Moreira (2013) que este relatório expressou o diagnóstico do contexto educacional mundial apresentando os desafios a serem enfrentados na educação. As reformas para o cumprimento das metas estabelecidas seguiram a concepção das normas de uma economia neoliberal. Essa informação é importante porque, segundo as autoras será um dos elementos que constituem as bases na formulação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) para a consolidação do sistema nacional de avaliação da educação básica no país. (BIASUZ e MOREIRA, 2013, p. 10).

É fato que a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, no entanto, foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que o ensino médio apareceu ainda sem considerá-lo uma etapa obrigatória, mas devendo ter prioridade de oferta pelo Estado.

Observou-se nesse breve percurso histórico que a dualidade do ensino não foi superada. Pode-se inclusive ensaiar uma consideração de que a desigualdade tenha sido dilatada se considerarmos os turnos em que, nas escolas públicas, o ensino médio é ministrado, quais sejam: o diurno – majoritariamente composto por estudantes das classes com mediana condição socioeconômica e o noturno cujo corpo discente é de jovens trabalhadores que não tem alternativa senão ocupar os bancos das escolas nesse turno após o dia de labuta.

No encerramento desta seção, lembra-se que o objetivo foi mostrar que essa etapa final da Educação Básica teve desde sua gênese um histórico de “idas e vindas”, “avanços e retrocessos”, forma, (re)forma, e emperra sempre em obstáculos, interesses, ideologias que não a (trans)forma. Segundo Cury (1998) o ensino médio está sempre em “segundo plano”,

secundário, refletindo uma “realidade perversa” da educação brasileira: dual, elitista, sem função definida e seletiva.

Na próxima seção, será apresentado o que traz a LDB/96 para o ensino médio, bem como uma análise das modificações normativas, referendadas nos documentos legais que as prescreveram no período de 1996 (LDB nº 9.394) a 2016 (MP nº 784). Na seção subsequente expõe-se o processo e as alterações propostas (impostas) pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e na quinta seção tratará mais amiúde do objeto central deste estudo: a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Considera-se que a compreensão do fenômeno educacional com suas determinações e mediações, possibilitarão apreender o conteúdo e os desdobramentos do que veio a ser a política educacional expressa na legislação de 2017.

3 O TRÂNSITO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA LDB/96 À MP 746/2016 (20 ANOS) – PARADA DO VELHO NOVO (BRECHT)

*Sempre que o nosso casaco se rasga
 vocês vêm correndo dizer: assim não pode ser; isso vai acabar, custe o que custar!
 Cheios de fé vão aos senhores
 enquanto nós, cheios de frio, aguardamos.
 E ao voltar, sempre triunfantes,
 nos mostram o que por nós conquistam:
 Um pequeno remendo.
 Ótimo, eis o remendo.
 Mas onde está
 o nosso casaco?*
 Bertolt Brecht (1898-1956)

Esta seção objetivou apresentar e expor as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), de modo específico, analisando o Ensino Médio após 20 anos de vigência dessa legislação. Nesse sentido, abordará o teor legal iniciando pelo contexto nacional até a promulgação da normativa e as modificações propostas e impressas que atingiram especificamente o ensino médio. Esta etapa final da educação brasileira foi o foco da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016 (MP 746/2016). O encaminhamento da análise nesta seção visa a alcançar o contexto, processos e a apresentação da MP nº 746/2016.

A partir da década de 1990, configura-se uma série de reformas nas políticas educacionais num cenário de mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da ideologia neoliberal portadora de princípios dentre os quais o de retirar do Estado o compromisso com a educação pública, ou seja, o Estado deveria ter participação mínima e o mercado ser o ente regulador das relações sociais. Observa-se que a educação transmuta de um espaço social e político para uma concepção mercadológica própria das políticas neoliberais. A pretensão aqui é apresentar como isso aparece nas normas educacionais desde 1996, quando do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

A análise dos documentos que trouxeram alterações no ensino médio brasileiro a partir da LDB/96 permite revelar intencionalidades proporcionando a apreensão do que esteve (e continua) implícito nas entrelinhas das formulações dessa política pública. A fim de elencar o trânsito e as “reformas” pelas quais passou o ensino médio até a apresentação da MP 746/2016, fez-se o levantamento bibliográfico em pesquisas que mostraram o percurso da legislação e diretrizes educacionais nacionais para o ensino médio com foco nas que tiveram como

temporalidade 1996 (LDB nº 9394) a 2016 (MP nº 784) portanto, o período de 20 anos; um “resgate na memória”. A partir dos dados obtidos, fez-se uma incursão pelos documentos oficiais aos quais os pesquisadores se remetiam organizando-os para desvendar tendências, ideologias, influências e interesses “ocultos” a fim de dar consistência a esta pesquisa.

A primeira produção acadêmica que se teve acesso trouxe os “avanços e retrocessos do ensino médio no período de 1996 a 2009” (BORBA, 2011). Oliveira (2017) colaborou ilustrando as proposições legais ligadas ao ensino médio no período de 2003 a 2014; Silva (2018) complementou com a apresentação dos marcos normativos até o ano de 2016 quando da elaboração da MP 746/2016 que, nas palavras desta autora “sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos” (p. 2). Silva (2019) também compôs esse conjunto de pesquisadoras com seu estudo cujo objetivo foi a análise da formulação da política para o Ensino Médio no governo de Michel Temer (2016-2018).

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96): contornos legais

No total, três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram promulgadas no Brasil, a partir de 1961. Até então, o Brasil possuía apenas leis e decretos que organizavam ou disciplinavam determinados níveis de ensino, separadamente.

A primeira normativa, a Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961 passou por um processo de 13 anos de debate no Congresso Nacional antes da homologação. Uma década depois, no dia 11 de agosto de 1971 através da Lei 5.692/71 são fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus.

O ano de 1986 marcou um movimento de professores que se mobilizaram e discutiram em fóruns e conferências nacionais sobre a elaboração de uma lei para a educação brasileira que fosse embasada pelas propostas dos próprios professores como agentes do processo educativo. Mais uma década se passou até que, em 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) elaborou um projeto de lei o qual recebeu durante os anos de tramitação mais de 1.200 emendas e resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996 (LDB/96), a qual permanece em vigor nos dias atuais.

O destaque nesta seção é para essa lei, a nº 9.394 - LDB/96 - atualmente vigente, a qual norteia a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil estabelecendo as bases e as

diretrizes para os níveis de ensino infantil, médio e superior. Recorta-se para a finalidade desta pesquisa a normatização para o nível médio o qual se configura como sendo gratuito na escola pública, com tendência a progressiva obrigatoriedade – portanto não reconhecido legalmente como um nível obrigatório quando da homologação da lei⁹.

É importante apontar que o contexto nacional no período a partir de 1986 era de um país pós ditadura militar, passando por um processo de redemocratização com um ideário neoliberal justificando a nova ordem da globalização, a mundialização do capital e a ênfase nos princípios do Estado mínimo, livre mercado e da liberdade individual. Ou seja, as diretrizes que permeavam a conjuntura sócio-política, econômica e cultural estavam alinhadas ao neoliberalismo.

Frigotto (2010) lembra também o fato de que a teoria do capital humano estava em expansão nas décadas de 70 e 80. Apoiados nas orientações dos organismos transnacionais, os princípios educacionais pautavam-se em ideários pedagógicos que iam ao encontro dessa teoria. Uma teoria concebida com base na potencialização do trabalho, aumento da renda, reduzindo a prática educativa ao tecnicismo elencado com uma tecnologia para ajustar os princípios educacionais conforme as demandas do mercado de trabalho. O autor diz que essa “teoria do capital humano é produzida e utilizada como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 150).

Observa-se o interesse na manutenção e concentração da acumulação do capital objetivos os quais teriam o alcance desejado pela mediação da educação. Esse ideário faz manter a dualidade do ensino no país: uma seletividade entre os membros da classe trabalhadora e os inseridos nas classes dominantes. Não há sinal de mudança, de transformação no sentido de homogeneizar as oportunidades.

Na circunstância nacional após 1986 os ideais democráticos influenciaram o itinerário das políticas educacionais intencionando o alcance de uma educação pública, laica, universal, gratuita e de qualidade. Contudo, a sociedade constituída de classes sociais com interesses desiguais e diferentes concepções de mundo apresentava embates políticos-ideológicos que

⁹ A obrigatoriedade do Ensino Médio foi instituída com a Emenda Constitucional Nº 59, DE 11 de novembro de 2009 a qual, dentre outras alterações legais “dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos “ (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em 11 ago. 2021).

evidenciavam contradição e um jogo de forças opostas atuando na dinâmica da elaboração, trâmite e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Bollmann e Aguiar (2016) esclarecem que estava,

[...] de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 410)

Conforme destaca Borba (2011), na Constituição Federal de 1988 observou-se que a educação ocupou um espaço que não tinha antes embora só se tratasse o ensino fundamental como direito público subjetivo e ainda não constasse como obrigatória a oferta até o ensino de nível médio. A autora reconhece e lembra de dois avanços cujos desdobramentos serão observados na promulgação da LDB/96:

1. [...] foram ampliadas e especificadas as bases e condições da educação, bem como as obrigações do Estado no setor educacional como um todo.
2. [...] a vinculação orçamentária para o financiamento da educação, que assume uma forma mais criteriosa, com a previsão no texto constitucional de maior participação da União. (BORBA, 2011, p. 75)

A ênfase que se coloca com relação ao tratamento da temática da Educação na Constituição Federal de 1988 é a que se refere à sua inserção no arcabouço dos direitos e obrigações individuais e coletivos assegurados na Carta Magna. Especialmente com relação ao Ensino Médio não há nenhuma intervenção particular e essa normativa permanece estagnada até a promulgação da nova LDB/96 (BORBA, 2011).

Beltrão (2019) destaca dois avanços no novo texto constitucional: o que diz respeito à gestão democrática e a gratuidade da educação pública. Esse autor também evidencia que não aparece a obrigatoriedade do ensino médio: “Prevê-se apenas a progressiva extensão da sua obrigatoriedade, desobrigando, deste modo, o Estado a garantir o acesso e permanência no último estágio da educação básica” (BELTRÃO, 2019, p. 101).

Interesses opostos, disputa ideológica e por espaços atravessaram décadas na história das políticas educacionais brasileiras. Não foi diferente no contexto de elaboração até a promulgação da Lei da Educação de 1996. Interesses privados e dos setores liberais

progressistas aderindo ao movimento escolanovista - cuja proposta era de uma escola pública - marcaram presença no processo de consolidação da nova LDB/96. Destaca-se que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)¹⁰ foi uma importante articulação congregando interessados para que fosse “construída” a atual lei da educação nacional. Foi um movimento de luta composto de educadores que se preocuparam após o período da ditadura militar com uma educação emancipada. A participação desses agentes no FNDEP foi muito importante. Mesmo não tendo suas reivindicações atendidas, defendendo a escola pública, esses representantes da comunidade educacional estavam presentes em todo o processo de construção da LDB - processo que contava também com o acompanhamento de interessados na escola privada, pautada pela ideologia neoliberal. Esse Fórum foi considerado representante legítimo da sociedade civil e ocupou espaço importante apresentando suas propostas reivindicando os interesses em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os níveis e modalidades de formação (BRZEZINSKI, 2010).

Em memória do processo de elaboração da atual LDB/96 recorda-se que foram apresentados dois projetos – um da Câmara dos Deputados e outro oriundo do Senado. O projeto exibido na Câmara dos Deputados originou-se de um texto escrito por Dermeval Saviani em

¹⁰ Mariza Abreu (1992) explica que o Fórum teve variação na sua composição ao longo da tramitação do projeto de LDB. Segundo a autora ele foi integrado pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Geral do Trabalho (CGT); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); CONARN; Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA); FBAFEP; Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade Brasileira de Física (SBF); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Estudantes (UNE); Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Associação Educacional (AEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação.

1988 apresentado numa reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na V Conferência Brasileira de Educação. Saviani (1997) esclarece que

O plano inicial do artigo a ser publicado no número 13 da revista da ANDES não previa a formulação de um anteprojeto. Pensava-se em explicitar o sentido da expressão diretrizes e bases, reconstituir o seu histórico e destacar sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da LDB. Na medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei, já que seu objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei, (...) o texto referênciava, após esclarecer o significado de uma lei de diretrizes e bases, apresenta justificativa da proposta apresentada e termina com uma proposta de texto para a nova LDB. (SAVIANI, 1997, p. 36).

A Constituição Federal foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Em dezembro o deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) tomou a iniciativa de apresentar à Câmara Federal o projeto de lei que recebeu o número de 1.158-A/88, fixando as diretrizes e bases da educação nacional. Esse projeto teve parecer favorável em 1989 quando formou-se um Grupo de Trabalho coordenado por Florestan Fernandes (PT/SP) tendo como relator Jorge Hage (PSDB/BA). Depois de passar por audiências públicas aprovou-se o projeto o qual ficou conhecido como substitutivo Jorge Hage, em 1990. Saviani (1997) explica que os candidatos eleitos nas eleições de 1990 tinham perfil mais conservador que os deputados federais que cumpriam os mandatos anteriormente. Dentre esses, Jorge Hage não se reelegeu e seu substitutivo, embora tivesse sido aprovado em 1990 foi para o Plenário da Câmara somente em maio de 1991. Nessa ocasião o projeto recebeu mais de 1.200 emendas o que o fez voltar para as comissões atrasando a aprovação da nova LDB. Após negociações, debates e disputas o projeto substitutivo da LDB foi encaminhado ao Senado em 1993 sendo designado como relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia (PMDB/CE) o qual,

[...] adotou um procedimento semelhante àquele da fase de construção do substitutivo Jorge Hage, promovendo audiências públicas, consultando os que tinham contribuições a dar e ouvindo os representantes do governo, dos partidos e das entidades educacionais, além da interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (SAVIANI, 1997, p. 155).

No entanto, embora parecesse encaminhar-se para a aprovação do projeto, ocorreu uma reviravolta advinda da abertura da nova Legislatura em fevereiro de 1995. Diz Saviani,

[...] todos os elementos tendentes ao desfecho já estavam dispostos: um novo governo da república já estava eleito, com seu ministério constituído e pronto para tomar posse no início do ano que estava para começar; os deputados e senadores que configuravam a nova composição do Congresso Nacional também já estavam eleitos, aguardando a reabertura dos trabalhos prevista para o próximo mês de fevereiro. A aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL predispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora. (SAVIANI, 1997, p. 156-157).

Nesse contexto político iniciou-se um evidente posicionamento contrário aos projetos aprovados tanto da Câmara quanto o de Cid Sabóia que tramitava no Senado. O projeto da LDB retorna à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania a pedido do então senador Beni-Veras (PSDB/CE) tendo como relator Darcy Ribeiro. Este, em seu parecer de 21 de março de 1995 alega inconstitucionalidades inviabilizando tanto o projeto de Lei da Câmara (nº 101/93) quanto o substitutivo Cid Sabóia e apresenta um substitutivo próprio que logrou aprovação na Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Em fevereiro de 1996, após sucessivas versões apresentadas no substitutivo com incorporação de emendas numa “manobra” para atenuar as resistências, foi aprovada a última versão do projeto Darcy Ribeiro. Sem tardar esse substitutivo foi encaminhado à Câmara dos Deputados como sendo único projeto e em 20 de dezembro de 1996 sancionou-se a Lei nº 9.393 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 1997).

Feitas as considerações sobre o processo de elaboração, tramitação e promulgação da LDB/96¹¹, passa-se a apresentar o que aparece nessa normativa, em especial para o nível médio de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro e 1996 foi, indiscutivelmente um avanço para a educação brasileira. Segundo Prado (2002) ela fez com que o ensino médio deixasse de se configurar como um apêndice do Ensino Superior formando, com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, a EDUCAÇÃO BÁSICA. É com ênfase nessa etapa educacional que se apresentará as alterações que modificaram a normativa com relação ao nível médio.

¹¹ Recomenda-se a leitura de SAVIANI (1997) conforme se tenha o interesse no processo mais detalhado dos encaminhamentos até a aprovação da LDB/96. Limitou-se a destacar aspectos básicos para apoiar a análise que se intenciona fazer neste estudo.

3.2 O Ensino MÉDIO NA Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: normas legais e alterações

“Educação Básica” a partir da LDB/96 aponta para um sentido importante ao reconhecer um direito fundamental do sujeito visando à sua formação integral, devendo ser assegurada e protegida pelo Estado. Cury (2008) explica que:

De modo constante, o termo educação básica se vê acompanhado, no conjunto dos artigos, do adjetivo “comum”. Tal é o caso, por exemplo, da formação básica comum dos conteúdos mínimos das três etapas (inciso IV, do artigo 9º), da formação comum no artigo 22, da base nacional comum dos artigos 26, 38 e 64, da diretriz de respeito ao bem comum do artigo 27. A ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. O “comum” vai mais além de um “para todos”, reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. (CURY, 2008, p. 300).

Dessa forma, o direito de todos à educação fica assegurado para além de um agregado de sujeitos contemplados com um “benefício”. Muda-se a estrutura e o significado de “escola pública” na medida em que se oficializa a obrigatoriedade de se atender à oferta de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 no Art. 21 do Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares – Título V que trata Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino expõe a composição da Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Do ponto de vista da ampliação do direito à educação, pode-se considerar que a Lei 9.394/1996 foi uma conquista importante. Convém destacar que no documento homologado em 1996 consta a reprodução do Art. 205 da Constituição Federal de 1988 no seu Capítulo II do Título V que trata das Disposições Gerais da Educação Básica. É no Art. 22 desse capítulo que são reiteradas as finalidades da educação: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996b). Discorre-se ainda, nesse capítulo sobre a Educação Básica com a apresentação das disposições gerais e sequencialmente as

especificações para cada nível do ensino. Para a finalidade deste trabalho recorta-se a seção IV onde especifica-se o regimento normativo para o ensino médio apontando, no seu Art. 35 as finalidades dessa etapa do ensino, quais sejam:

- 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;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996b).

Pode-se observar que, conforme as finalidades estabelecidas para o ensino médio preocupa-se com uma “integração” de saberes que devem perpassar a experiência de vida pessoal enquanto ser humano, sua vivência no ambiente social e a incorporação de formação técnica capaz de direcioná-lo para o mundo do trabalho e encaminhá-lo para o “desenvolvimento” não só intelectual, mas do “pensamento crítico”.

No período de cinco anos, entre 1985 e 2000, foram elaboradas instruções que ora se apresentavam como normativas ora com o caráter de propostas com a finalidade de direcionar o ensino médio em sua estrutura curricular.

Na seção seguinte, será apresentado o que consta na legislação para o ensino médio brasileiro mostrando as alterações: supressões, revogações, inclusões de dispositivos normativos relacionados à etapa final da educação básica. Lembra-se que o recorte temporal da pesquisa bibliográfica para elencar essas modificações na LDB/1996 corresponde a 20 anos, culminando com a sanção da Lei 13.415/2017.

A incursão por esses documentos, apresentados na seção seguinte comporão a análise da Lei 13.415/2017.

3.2.1 Documentos legais para o ensino médio – Alterações na LDB/96

Na esfera nacional após a promulgação da LDB/1996 destacam-se muitas mudanças na legislação educacional brasileira e a formulação de diretrizes e parâmetros curriculares para

direcionar a elaboração dos currículos do ensino médio. Silva (2013) chama atenção para o fato de que o currículo dessa etapa final da educação básica sofreu alterações que dispensavam a prioridade dos saberes disciplinares tradicionais, considerados insuficientes para as demandas do mundo do trabalho. Por isso as propostas, segundo a autora, versavam sobre uma organização curricular que fosse embasada em princípios de competência e habilidades. Dentre essas políticas públicas educacionais que trouxeram alterações nesse nível de ensino destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Também trouxeram propostas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2004.

Após a sanção da LDB/1996 o governo federal implementou uma série de diretrizes orientadoras para a estruturação, organização do ensino e a construção dos currículos da educação básica nacional. O enfoque que se dará neste estudo é para o ensino médio, tendo em vista o objetivo recortado de análise da reforma proposta para este nível de ensino. O discurso era da formação do sujeito para o exercício da cidadania inserido num contexto educativo que lhe garantisse a qualidade do ensino. No entanto, conforme aponta Souza e Santos (2019), por mais que se desejasse uma evolução na educação brasileira, as características permaneceram alienantes com uma formação de sujeitos passivos, longe de serem conscientes e críticos. Os autores consideram que a educação permaneceu com uma inutilidade formal apesar dos discursos justificadores das políticas implementadas (SOUZA e SANTOS, 2019).

As determinações para o currículo foram dadas em 1998 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) - CNE/CEB, Parecer n.15/1998; CNE/CEB, Resolução n.3/1998 - e em 1999 nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999).

Quando se fala em Leis para a educação, é preciso atentar para o significado do que seja a legislação. Menezes (2001) a define como sendo um “conjunto de normas educacionais, legais e infralegais, leis e regulamentos, com instrução jurídica, relativas ao setor educacional”. Ele também explica que se pode diferenciar dois tipos de normatização: as leis de natureza reguladora e as regulamentadoras. A legislação é reguladora quando se manifesta em leis descritivas elaboradas pelos entes federal, estaduais ou municipais que regulam o sistema educacional. Já a legislação regulamentadora é de caráter prescritivo e volta-se à própria práxis da educação.

Os decretos presidenciais, as portarias ministeriais e interministeriais, as resoluções e pareceres dos órgãos do Ministério da Educação, como o Conselho Nacional da Educação ou o Fundo de Desenvolvimento da Educação descrevem como serão executadas as regras jurídicas ou das disposições legais contidas no processo de regulação da educação nacional. A regulamentação não cria direito porque limita-se a instituir normas sobre a execução da lei, tomando as providências indispensáveis para o funcionamento dos serviços educacionais (MENEZES, 2001).

A legislação educacional brasileira inicia-se na Constituição do período do Império (1824) na qual constava o artigo que estabelecia a gratuidade da educação primária prosseguindo até a atual Constituição Federal (CF/1988) considerando-se, conforme já foi apresentado no percurso da história na segunda seção desta pesquisa, todas as normativas, pareceres, resoluções, além das deliberações pelas instâncias estaduais e municipais, em diferentes momentos conforme outrora exposto. A referência inicial para apresentação da legislação para o ensino médio será a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A exposição se fará conforme a data da ocorrência, portanto seguindo uma ordenação cronológica. No entanto, vale lembrar que embora tenha se escolhido essa forma de apresentação lógica e linear, as ações, formulações, embates e trâmite dessas leis não se deram sem as contradições e intercorrências próprias dos processos de elaboração das políticas públicas. Outrossim, justifica-se essa amostragem legal tendo em vista a intenção de analisar a Lei 13.415/2017 e a possível “reprodução” de determinantes e ações dantes implementadas.

Conforme antes apresentado, o Ensino médio foi reconfigurado com a homologação da LDB/96. Destaca-se a incorporação desse nível de ensino como etapa final da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade. Outrora visto como um “apêndice” do Ensino Superior, a nova LDB/96 fez esse caráter se extinguir. Numa concepção bem otimista pode-se dizer que a normativa para a educação nacional, no que diz respeito ao ensino médio, procurou “corrigir” a histórica característica de pêndulo que ora privilegiava uma formação profissional, ora capacitava de forma generalizada e propedêutica os jovens estudantes e ainda em outro momento era considerado o caminho para chegar ao ensino superior. (DALRI & MENEGHEL, 2011). No entanto, percorrendo os documentos legais e observando as alterações propostas, pode-se perceber que não só retornava a ênfase nessa dualidade como agravou as condições para o acesso dos jovens brasileiros às salas de aula. A história da educação nacional evidencia que o nível médio de ensino sempre careceu de uma concreta e definida função além de

escancarar o aspecto da seletividade e a falta de democratização do direito de acesso a esse nível de ensino.

Sendo assim, 1996 é aqui o marco inicial, ano em que foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta a estrutura e o funcionamento da educação básica no Brasil. Essa normativa preliminar trouxe o ordenamento para o ensino médio na Seção IV do Capítulo II seu título V ao tratar “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” da Educação Básica.

Após a homologação da LDB/1996 outros dispositivos legais foram elaborados e sendo “costurados” no tecido da legislação educacional brasileira. Saviani (2016) em seu artigo sobre os 20 anos desde a aprovação da LDB/1996, destaca 39 leis aprovadas entre 1997 e 2015 as quais trouxeram mudanças para a educação nacional. Porém, para este estudo inventariou-se as normas legais (reguladoras e regulamentadoras) que modificaram o que diz respeito ao ensino médio e também as diretrizes e propostas curriculares feitas para alcançar esse nível da educação básica.

Para entender a primeira normativa após a sanção da LDB/96 convém lembrar que nesta lei: o ensino médio foi consagrado como etapa final da educação básica, sendo estabelecidos os objetivos de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22, Lei nº 9.394/96).

No texto original da LDB/96, Art. 40 apresentava-se que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular” (BRASIL, 1996b). No entanto, no ano de 1997 ocorreu uma primeira alteração importante no que diz respeito ao ensino médio: pelo Decreto nº. 2.208/1997 é estabelecido que o ensino regular deveria ter um currículo próprio condizente com uma formação geral do estudante separadamente da formação técnica profissionalizante. A impossibilidade de integrar o ensino profissional com o ensino médio foi alvo de críticas uma vez que o Estado estava “desobrigado” de ofertar a modalidade profissionalizante (SANTOS, 2017).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) elucidam,

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (...) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar

formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3)

Essa alteração na lei da educação se justifica quando se lembra que a década de 1990 foi um momento em que as ideias neoliberais influenciaram as reformas educacionais do país; os termos: competência, meritocracia, qualidade total, flexibilização, Estado Mínimo perpassavam o conjunto das reformas socioeconômicas e também as relacionadas à educação brasileira.

Santos (2017) destaca que o Decreto 2.028/97 ao separar as modalidades de formação educacional foi ao encontro dos desejos da iniciativa privada a qual, “agradeceu ao Estado o oferecimento parcimonioso do ensino profissionalizante como *nicho* a ser explorado pelos empresários que vendem educação, oficializado, agora, por esse decreto” (SANTOS, 2017, p. 231). E explica:

[...] o governo, ao abrir à iniciativa privada este *nicho de mercado*, atende a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades. Por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba onerando mais do que uma formação propedêutica nos moldes das que se ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno e, por outro lado, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama de Estado mínimo” (SANTOS, 2017, p. 231-232).

É importante perceber como essa indicação de formação propedêutica desvinculada da profissional foi capaz de acentuar a dualidade no ensino brasileiro. O Decreto 2.208/97 permitiu o aprofundamento da desigualdade e a falta de oportunidades aos estudantes abrindo legalmente, um espaço para os empresários que comercializam a educação. Infere-se que essa normativa regulamentar estava condizente com as necessidades do capital na medida em que colocava a educação inserida no contexto das orientações neoliberais. Conforme critica Ramos (2008), esse dispositivo trazia na sua “essência” a cisão entre o pensar e o fazer, próprio do princípio neoliberal e das ideias desenvolvimentistas para o estado nacional. Além disso, a noção de “competências”, também se fez grafada no texto dos documentos oficiais para a construção dos currículos: nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) instituída pela Resolução CEB n.3 de 26 de junho de 1998 e nas propostas

elaboradas em parceria com Ministério da Educação e Cultura (MEC): os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e, sequencialmente, no ano de 2002, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+. Tal documentação será apresentada com as devidas características no tópico seguinte desta seção.

Para sintetizar, o fato de a proibição do estudo propedêutico estar integrado com a formação profissional foi, segundo Santos (2017) a grande crítica em torno do Decreto nº 2.208/1997, fazendo o dispositivo ser substituído pelo Decreto nº 5.154 de 23 de junho de 2004.

Respeitando a apresentação cronológica a que se propôs para esta seção e, antes de expor a regulamentação dada pelo Decreto 5.154/2004, informa-se que por meio da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual, em termos legais, definiu metas para o ensino médio até o ano de 2011.

Determinada pela Constituição Federal de 1988 e constando na LDB/1996, Art. 9º, a União possui a responsabilidade para “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996b). O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento muito importante como direcionador para que as políticas públicas sejam elaboradas e implementadas para o alcance da meta geral de uma educação que seja de qualidade, abrangente e igualitária. As metas, estratégias, diretrizes e os objetivos que se deseja assegurar para a educação brasileira presentes nesse documento torna-o essencial para os rumos da educação previstos na LDB.

Mota Júnior (2018) explica que o PNE teve seu status modificado deixando de se configurar como uma disposição transitória da LDB para uma periodicidade estabelecida de 10 anos, conforme a exigência constitucional que previa o estabelecimento do PNE, com duração plurianual com vistas a articular e desenvolver os níveis de ensino e integrar as ações do poder público (BRASIL, 1988). Essa mudança ocorreu por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 a qual definiu diretrizes, objetivos, metas e estratégias, que visam assegurar a manutenção e o desenvolvimento dos níveis, etapas e modalidade de ensino, mediante ações integradas dos poderes públicos, com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. (MOTA JÚNIOR, 2018).

No PNE (2001-2011) as principais metas eram a melhoria da qualidade de ensino e a erradicação do analfabetismo. Dentre essas metas considera-se importante ressaltar as que se remetem ao ensino médio:

- Oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais. (MOEHLECKE, 2021, p. 41-42)

Moehlecke (2021) adianta que embora a formulação de finalidades a alcançar para o ensino médio evidencie uma preocupação com a ampliação e a melhoria de qualidade do ensino ofertado nesse nível da educação básica, a situação ainda ficou distante das metas propostas no PNE (2001-2011).

Novas políticas públicas são elaboradas a partir do ano de 2003 quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência nacional. Dentre suas metas estavam a atenção para as reivindicações populares, mas também constavam dar andamento em políticas implantadas pelo governo antecedente (FRIGOTTO, 2005). Esse governo contou com a participação de forças de esquerda que colaboraram na elaboração do programa destinado à Educação, denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” no qual estava inserida a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (SILVA, 2019).

O esperado retorno do ensino profissional integrado ao ensino regular foi assegurado no Decreto nº 5.154 de 23 de junho de 2004 o qual regulamentou o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB/1996 revogando o dispositivo legal nº 2.208/97. Essa normativa possibilitou a rearticulação entre a formação propedêutica, geral e a formação profissional, técnica (BRASIL, 2004). O princípio da formação técnico-profissional estava em relevo; o objetivo era melhorar a escolaridade e a qualidade da formação do jovem trabalhador brasileiro.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3) informam que os embates que ocorreram visando ao retorno do ensino médio integrado ao profissionalizante “envolveu educadores,

formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ongs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003”. Aqueles que defenderam a integração das duas modalidades de ensino – propedêutico e profissional – o fizeram sob alegação de que seria resguardado, com a promulgação do Decreto, o Art. 39 da LDB/1996 cuja prerrogativa era de que a educação profissional “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996b). No entanto, a intenção era de uma formação geral que possibilitasse ao jovem brasileiro, principalmente das classes populares, se inserir num trabalho mais “qualificado”. Contudo, o que aconteceu de fato foi um esvaziamento nessa formação, uma vez que os cursos oferecidos eram fragmentados, aligeirados e, de nenhuma forma contribuía para a construção de um conhecimento geral nem tampouco profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Pelo Decreto 5.154/2004 os jovens estudantes teriam três possibilidades de cursar esse “novo” ensino médio integrado:

[...] 1) integração, ofertada apenas ao estudante que já concluiu o ensino fundamental; 2) concomitância, oferecida somente aos jovens que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio – este paralelismo pode ocorrer na mesma escola ou em instituições distintas –, ou seja, cursar o ensino médio concomitante ao profissionalizante; e, 3) subsequência, disponibilizada exclusivamente aos jovens-trabalhadores-estudantes que possuam o certificado de conclusão do ensino médio, isto é, frequentar a modalidade profissionalizante posterior a esse nível (SANTOS, 2017, p. 235).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11) apontam que, com o Decreto n. 5.154/2004, intentava-se consolidar o ensino médio com uma base unitária “que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. O que não significa uma formação exclusivamente para a “prática”, mas que permitisse a abrangência de um ser capaz de articular e integrar efetivamente o “pensar” e o “fazer” numa composição de *omnilateralidade* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2017).

O conceito de *omnilateralidade* inserido acima foi elaborado e desenvolvido por Marx e Engels (2006) considerando que a emancipação humana acontece por meio do trabalho numa concepção de que o homem precisa ter suas potencialidades desenvolvidas integralmente, o que se dará através do processo educativo na medida em que este contemple uma formação que perpassa a ciência, a política e a estética. Compreende-se o alcance de todas as dimensões do

ser humano e não somente a meta de obter uma formação que corresponda aos interesses exclusivos do capital (PEREIRA, 2010).

No entanto, o problema da dualidade permaneceu embora essa fosse uma das críticas ao Decreto anterior, nº 2.208/1997, ou seja, conservou-se a separação entre uma formação direcionada para a elite e outra para os filhos da classe trabalhadora. Isso se deu porque o Parecer nº 39/2004 quando da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 embora reconhecesse que a educação profissional estivesse integrada de forma única com curso, matrícula e conclusão, os conteúdos das modalidades seriam distintos. Decorre disso a dicotomia do currículo “integrado”, uma vez que teriam diferentes objetivos formativos: um para ampliar o conhecimento de forma ampla, “intelectual” e o outro para a prática profissional, para o “fazer” no mundo do trabalho. Conforme revela Santos (2017), apesar das críticas feitas ao Decreto 2.208/1997, o seu substituto, 5.154/2004, acabou concordando com o que era motivo do que se julgava no anterior. O autor acrescenta que existe um “essencial motivo pelo qual o Decreto nº 5.154/04 não revoga efetivamente o Decreto nº 2.208/97” e responde:

O verdadeiro motivo pelo qual não houve revogação, embora isso seja dito no texto oficial e seja repetido pelos intelectuais alinhados ao MEC, é o seguinte: os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais, portanto, subsequentes, são mais baratos para a iniciativa privada, pois, como já apontara Simon Schwartzman (2003), assegura para os empresários esse *nicho de mercado* (SANTOS, 2017, p. 238, grifos do original).

Porquanto, questões outrora criticadas são preservadas no novo decreto o qual não alterou a possibilidade de desintegração das modalidades geral e profissional. Em síntese, mais uma certificação de que a política pública educacional brasileira não soluciona os problemas da formação no nível final da educação básica mantendo também a precariedade das oportunidades aos jovens estudantes das classes menos favorecidas. Ademais, fica evidente uma política voltada para o mercado, com a “desobrigação” do Estado (e, portanto, seu afastamento), características essenciais do neoliberalismo.

Em tempo, destaca-se que foi nesse Decreto 5.154/1997 a primeira menção aos itinerários formativos “objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1997). Também aparece na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 a qual altera a LDB/1996 no que diz respeito à educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A explicação, porém,

do que seriam esses itinerários formativos só veio no Art. 1º do Decreto nº 8.268 de 18 de junho de 2014,

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2014a).

Os itinerários formativos são diretrizes “a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017” as quais atualizam essas normativas a serem aplicadas “a todas as formas e modalidades de ensino médio” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018a). Esse destaque comporá parte da análise que se fará sobre a alteração no currículo para o “novo” ensino médio, “reformado” pela Lei 13.415/2017 na seção subsequente deste estudo.

Prosseguindo com a apresentação das alterações na LDB/1996 considerando a cronologia em que estão sendo expostas nessa seção do estudo, o destaque é para a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que tratou dentre outros assuntos, dos direitos e assistência educacional, da oferta gratuita da educação infantil, da valorização do magistério e dos recursos para financiamento educacional – institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa emenda foi normatizada na Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano convertendo-se na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

A Lei nº 11.494/2007 regulamentou o FUNDEB em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que estava ligado apenas ao Ensino Fundamental. O ensino médio passa, com o FUNDEB, a ter representatividade na garantia do financiamento de recursos para a educação básica tentando que as desigualdades entre os entes federados e as demais regiões do país fossem amenizadas. Entretanto, embora a atualização nos índices destinados a recursos para o ensino médio possa ser considerada como um resgate de possibilidades para a educação nesse nível de ensino, considera-se que esses recursos continuam insuficientes para o alcance das

metas a atingir com relação ao acesso, a permanência e a qualidade com que os jovens concluem esse estágio final da educação básica (PEREIRA, 2010).

Outras alterações ocorridas no espaço temporal recortado a partir daqui foram: a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio por meio da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 e a normativa expressa na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 que tratou de permitir a realização de ações integradas entre o ensino médio e a formação técnica profissional (SAVIANI, 2016).

Saviani (2016) destaca subsequentemente a mudança ocorrida pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 que determinou a universalização do ensino médio gratuito em substituição ao texto anterior que ditava a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996b).

No ano de 2009 pela Emenda Constitucional nº 59 torna-se assegurada a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade. Essa determinação, no entanto, não garante que o ensino médio seja alcançado num índice desejável que fizesse com que houvesse a pretendida “universalização”. Isso porque, uma problemática difícil de ser resolvida é a que trata da inserção e conclusão desse nível de ensino por alunos na “idade certa”. Muitos dos jovens que possuem a idade entre 15 e 17 anos – principalmente aqueles jovens da classe menos favorecida – ainda se encontram cursando a etapa do ensino fundamental. Por isso, embora tenha se tornado direito de todos os jovens de 15 a 17 anos e daqueles que não conseguiram concluir essa etapa final da educação básica, o ensino médio no Brasil é objeto de preocupação e provocação de debates sobre como solucionar problemas como o que se refere ao currículo e à qualidade desse ensino (LIMA e MACIEL, 2018).

É possível depreender, do conjunto de instrumentos normativos do ensino médio analisados, que há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado. No entanto, sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no PNE (2001-2011) (MOEHLECKE, 2021).

Ainda no ano de 2009 pela Portaria nº 971, de 9 de outubro, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)¹². Este programa fez parte da série de documentos elaborados com proposta de reestruturação dos currículos do ensino. Três anos depois, por meio da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 foram regulamentadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.¹³

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado na gestão de Fernando Henrique Cardoso pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 teve duração até o ano de 2011. No começo de 2010 realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE) onde foi aprovado um documento que deveria apoiar a construção do 2º PNE. Etapas estaduais foram realizadas no período antecedente e teve a participação ativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹⁴. No final desse ano, o poder executivo apresentou sua versão para o PNE, mas o texto foi criticado e constava de posicionamentos que iam contra os dispositivos expressos no documento da CONAE argumentando-se que não estava coerente com as deliberações da conferência. Em janeiro de 2011 iniciou-se o movimento “PNE Pra Valer”, representando o trabalho coletivo da sociedade civil esse grupo estava articulado com a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação cuja finalidade era incidir no trâmite e na implantação do 2º PNE em prol de “uma educação que garanta o direito à educação, com base no preceito e no princípio constitucional da qualidade, mas também que ela seja garantida a todos de forma gratuita e laica” (COSTA, 2014, p. 36).

Em 25 de junho de 2014 aprovou-se a Lei nº 13.005, o PNE, com vigência de um decênio – 2014 a 2024. Esse Plano visa ao atendimento das disposições constitucionais estabelecidas pela EC 59/2009 (BRASIL, 2014b). Reitera-se que o PNE é um instrumento essencial para efetivação da política educacional brasileira pois determina diretrizes, metas e

¹² Maiores informações sobre o Programa Ensino Médio Inovador no site do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medioinovador&catid=195:seb-educacao-basica Acesso em 30 nov. 2021

¹³ São documentos orientadores do currículo. Serão abordados na próxima seção deste estudo.

¹⁴ A Campanha Nacional Pelo Direito à Educação foi criada em 1999, motivada por um grupo de organizações da sociedade civil que tinha como objetivo articular forças políticas e pensar ações mobilizadoras para realizar pressão política na conferência que participariam em Dakar, no Senegal, na Cúpula Mundial de Educação (COSTA, 2014, p. 14)

estratégias a serem alcançados em um prazo de 10 anos, balizados normativamente tanto pela CF/1988 quanto pela atual LDB (MOTA JÚNIOR, 2018). Consta entre os objetivos desse PNE: a “renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”, a “ampliação da oferta da educação em tempo integral e o apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil” (BRASIL, 2014b).

Na sequência da exposição das normativas e, aproximando do objeto de estudo recortado para esta pesquisa – a Lei nº 13.415/2017 -, no dia 22 de setembro de 2016 foi apresentada a Medida Provisória MP nº 746 a qual,

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 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 (BRASIL, 2016c).

Suspende-se a apresentação mais detalhada do processo relacionado à imposição dessa MP 746/2016 para tratar dos documentos elaborados para nortear a composição dos currículos do ensino médio. Posteriormente será dado enfoque para o contexto e as “ocorrências” no âmbito social e das instituições ligadas à educação decorrente do encaminhamento dessa medida para reestruturação do ensino médio.

3.2.2 Legislação e Orientações para os currículos do ensino médio

Desde a aprovação da LDB de 1996 o ensino médio vem sendo pauta de discussões e debates entre os agentes da educação com a preocupação de delimitar a finalidade própria dessa etapa final da escolaridade. Em um período de pouco mais de 20 anos, considerando o espaço temporal recortado para este estudo, conforme lembrado pela professora Mônica Silva, pesquisadora do Observatório do Ensino Médio,

[...] foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em

perspectivas conceituais distintas ou mesmos opostas. [...] as normativas em torno das políticas curriculares [...] destacamos os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998); BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018). A Medida Provisória 746/16 já recuperava a ideia organização curricular com base em definição de competências, o que foi mantido com pequena alteração na Lei 13.415/17 (SILVA, 2018, p. 9)

Frigotto e Ciavatta (2003), destacam que após serem publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1999, iniciaram-se várias reformas na educação básica brasileira. A forma de organização dos currículos, tradicionalmente por disciplinas, nos PCN é alterada por áreas do conhecimento com recorrente presença dos conceitos de: competências, habilidades, interdisciplinar, contextualização. A expressividade das mudanças nos PCN no nível médio de ensino pode ser observada devido ao fato de essa etapa da educação básica ser composta de diferentes disciplinas escolares.

Além dos documentos destacados por Silva (2018), dentre as políticas públicas direcionadas para a alteração curricular do ensino médio, Charret (2019) também aponta o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implementado em 1998 (BRASIL, 1999) e remodelado em 2009 (BRASIL, 2009) e a BNCC direcionada para o ensino médio, homologada em 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). (CHARRET, 2019).

Lembra-se que o propósito nesta seção é a apresentação das normativas nacionais determinadas para a estruturação do currículo do ensino médio. A legislação consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) homologada em 1996 cujas normas e alterações se explicitou na seção anterior deste estudo, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares em todos os níveis da Educação Básica. Os demais documentos que serão apresentados não têm força de lei; são propostas, diretrizes orientadoras, referências para auxiliar na elaboração dos projetos, currículos e demais atividades pedagógicas para o ensino-aprendizagem. Dentre esses será exposto o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – lançado pelo Ministério da Educação em 1998 e complementado como PCN+ em 2002.

Considera-se explicar que o período delimitado para este estudo compreende entre 1998 - ano de publicação dos PCNEM (BRASIL, 1999) – e 2018, quando foi homologada a BNCCEM decorrente da sanção da Lei nº 13.415/2017. A exposição se dará da mesma forma que se fez a apresentação dos documentos legais na seção anterior deste trabalho, na ordem cronológica dos acontecimentos destacando o que houve de alteração, inclusão ou supressão nos textos legais e as especificidades presentes nas propostas dos PCNEM.

Não foi uma lei nem uma proposta, mas considera-se importante recordar que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998 instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com a informação disponível no site governamental¹⁵, ele foi criado com a finalidade de instrumentalizar a avaliação do desempenho escolar dos alunos concluintes do ensino médio. Machado e Lima (2014) esclarecem que as políticas das avaliações começaram a partir da emergência dos discursos sobre o alcance da equidade e da qualidade da educação, influência do compromisso firmado na Conferência de Jomtien (1990). Os autores confirmam na LDB 9.394/1996, Art. 9º, parágrafo VI, a materialização da avaliação na reconfiguração do Estado; textualmente a normativa diz que é incumbência do Estado (da União),

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996b). (MACHADO; LIMA, 2014, p. 362).

O ENEM, no decorrer da primeira década foi um expediente usado para certificar a conclusão do ensino médio. A matriz constituinte dessa avaliação era composta de habilidades e competências sintetizando os conteúdos dos ensinos fundamental e médio e é por isso que se lembra desse processo; implicava a apreensão de componentes curriculares conforme as diretrizes homologadas. No ano de 2009 o método do exame foi reformulado com uma nova estrutura e passou a ser utilizado como ponte para o acesso ao ensino superior. O enfoque é dado para a mensuração do quanto os estudantes assimilam competências e habilidades pautado em resultados com uma característica seletiva e classificatória que, conforme Silva (2019, p.

¹⁵<http://portal.mec.gov.br/enemsp2094708791#:~:text=Criado%20em%201998%2C%20o%20Exame, ensino%20m%C3%A9dio%20em%20anos%20anteriores>. Acesso em: 06 dez. 2021.

68), “reforça a meritocracia” mesmo considerando o discurso oficial de que o exame aumentaria a possibilidade do acesso das classes menos favorecidas ao ingresso no ensino superior. Na verdade, o que se observa é a manutenção da desigualdade de oportunidades uma vez que é conhecida a diferença entre o ensino público e o privado. A preparação dos alunos das escolas privadas é indubitavelmente intensificada em todo o período letivo e mais ainda às vésperas dos exames. Portanto, o ENEM reflete a segregação e o abismo socioeconômico existente no Brasil.

De acordo com Soares Júnior e Romeiro (2020), depois da LDB de 1996 o ensino médio começou a traçar um caminho em busca de uma identidade própria. Os autores esclarecem que as determinações para elaboração dos currículos consubstanciadas nas DCNEM de 1998 (CNE/CEB, Parecer nº 15/1998; CNE/CEB, Resolução nº 3/1998)¹⁶ e nos PCNEM no ano de 1999 (BRASIL, 1999) foram fruto da

[...] influência de organismos internacionais, tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, e por questões econômicas e mercadológicas (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020, p. 949).

Conforme Oliveira (2017), os agentes multilaterais com suas recomendações mundializadas influenciaram e foram protagonistas na proposição de ações para o ensino médio brasileiro a partir da década de 1990. A autora destaca dentre os organismos cujas recomendações foram as mais relevantes para o ensino médio: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e dentre as organizações financeiras o Banco Mundial (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

¹⁶ Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis. e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Ambos documentos acessados em: 08 dez. 2021.

A partir de 1945 num contexto de pós 2ª Guerra Mundial, a Unesco é concebida com o propósito de empreender esforços para manter a paz e a segurança. Desde então, a educação, a ciência e a cultura passaram a ser influenciadas por essa organização com temáticas e recomendações mundializadas principalmente para os países em desenvolvimento. As conferências realizadas pela Unesco resultam em declarações e publicações com conteúdo para direcionar ou “recomendar” ações visando à melhoria na qualidade da educação (OLIVEIRA, 2017).

Moehlecke (2012) também aponta que as abordagens macroeconômicas e as análises na área educacional foram marcadas pelas orientações dos organismos multilaterais supracitados por Oliveira (2017). A autora enfatiza que é perceptível como o ideário neoliberal perpassa a proposta da reforma do ensino médio.

O ensino médio de caráter propedêutico foi separado do ensino profissional por meio do Decreto nº 2.208/1997 e, nas DCNEM de 1998 essa cisão é reafirmada com a mudança na organização do currículo para essa etapa da educação básica. O discurso que justificou a alteração curricular pautou-se na afirmativa de que os conteúdos ministrados por disciplinas não atendiam às demandas do “mundo do trabalho” e, por isso, passou-se a determinar que os currículos fossem assentados nos princípios das competências e habilidades, organizados por áreas de conhecimento. Moehlecke (2012) relewa a ênfase que o regulamento coloca na flexibilização, na centralidade, na integração e na contextualização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram aprovadas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998, de 1º de junho de 1998 e instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998 com a finalidade determinar as normas obrigatórias, os princípios ordenadores para a construção do currículo dessa etapa final da educação básica. No seu primeiro artigo, esclarece que essas diretrizes são um

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 101).

A partir de uma releitura dos quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” expostos no Relatório Delors (1998)¹⁷ exarado em um dos eventos da Unesco, as DCNEM foram elaboradas fundamentadas no princípio das *competências*. É importante recordar que, a LDB nº 9.394/1996 determinava que a estrutura do currículo para o ensino médio deveria se organizar a partir de uma base comum e outra diversificada. A base comum era composta por três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; e as Ciências Humanas. A fração diversificada constaria das Línguas Estrangeiras.

A década de 1990 no Brasil marca um período de mudanças socioeconômicas direcionadas para um processo de modernização e isso influencia nas políticas implementadas para a organização do currículo do ensino médio devido à propalada necessidade em atender às alterações exigidas para o sistema produtivo e o “mundo do trabalho”. Decorrente disso, observa-se nos documentos que organizam o ensino médio nesse período termos reapropriados do mundo empresarial, da lógica do mercado para a ambiência da Educação. Nas DCNEM, por exemplo, a base comum dos currículos continua com as áreas de conhecimento pré-determinadas na LDB/1996, contudo, acrescenta-se “Tecnologias” em suas designações. Lopes (2002) explica que a “escolha da tecnologia, como tema por excelência capaz de contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e como princípio integrador de cada uma das áreas” expressa o foco que se dá numa formação que se apoie na centralidade do trabalho (LOPES, 2002).

Na formulação das DCNEM o discurso era aparentemente inovador e com um caráter de valorização da educação concebida como formadora para a “vida” e não apenas para o trabalho. O “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1999) parecia uma integração, a unificação do saber pensar (formação científica) e do saber fazer (formação técnica) que até poderia ensaiar uma superação da histórica dualidade educacional do ensino médio. No entanto, o que se observou foi uma organização do currículo que, baseada

¹⁷ DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em 19 ago. 2020.

nos princípios das competências e habilidades apontavam para uma estrutura curricular que atendia aos interesses do mercado.

Na mesma direção das DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) trouxeram um leque de orientações pedagógicas num documento organizado por áreas do conhecimento constituídas por componentes curriculares assim elencados:

1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: a) arte; b) educação física; c) informática; d) língua estrangeira moderna; e) portuguesa e literatura;
2. Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias: a) biologia; b) física; c) matemática; d) química;
3. Ciências Humanas e suas Tecnologias: a) filosofia; b) geografia; c) história; d) sociologia, antropologia e política.

Segundo Junior e Romeiro (2020),

Dentre as principais críticas realizadas, destacamos a subordinação da educação ao mercado, principalmente por meio do processo de ressignificação de conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho e, a capacidade limitada de indução das diretrizes. (SOARES JUNIOR; ROMEIRO, 2020, p. 949).

Oliveira (2017) também aponta para o fato de que as DCNEM (1998) e os PCNEM (2000) fizeram parte de um projeto que vislumbrava a reformulação e readaptação do currículo do ensino médio para atender às demandas pela formação de jovens para o mercado de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram elaborados a partir das DCNEM tendo sua divulgação pelo Ministério da Educação no final do ano de 1999. Numa versão um pouco mais elaborada, os PCNEM apresentaram conceitos e orientações pedagógicas para que os professores pudessem direcionar suas práticas em sala de aula. Esse documento não tinha “força de lei”, portanto, sua utilização era facultativa. No entanto, sua apresentação afirmava que as orientações tinham o fim de nortear “os currículos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum”; para os agentes do processo educacional, portanto, para os docentes serviriam “de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para sua atualização profissional” (BRASIL, 1999, p. 11).

Os PCNEM foram apresentados em quatro volumes: no primeiro volume constam o embasamento legal e as argumentações que sustentam a justificativa para que o documento

fosse elaborado; nos outros três volumes constam as orientações divididas por áreas do conhecimento: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

Destaca-se nos PCNEM a consideração de que para que o aluno possa “prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade” as competências fixadas pela Resolução nº 3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, são indispensáveis e são indicações que devem “apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes”. (BRASIL, 1999, p. 11).

As competências nos PCNEM foram sistematizadas, segundo o documento, com o objetivo de “auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, cruzando os diversos conhecimentos específicos” (BRASIL, 1999, p.17).

Não se pode deixar de destacar o caráter *híbrido* dos termos usados no texto não só das DCNEM, mas também nas propostas para a atuação docente – os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Relembra-se que o contexto de elaboração dessas políticas apoiava-se nas ideias neoliberais de tornar o Estado com o mínimo de responsabilidade social e “flexível” às parcerias com o setor privado. A *hibridação*, conforme Garcia-Canclini (2015, p. XIX) é entendida como sendo “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. No estudo dos documentos que aqui se apresenta, a hibridação é observada ao vincular qualidade, competências, habilidades, tecnologia à uma dimensão do mercado, própria dos interesses do campo empresarial, portanto, próprias do sistema capitalista. O enfoque é dado nos conceitos ressignificados da: flexibilidade, autonomia, descentralização, contextualização, ou seja, colocando a educação subordinada ao mercado conforme suas demandas e a lógica econômica do país (MOEHLECKE, 2012).

Lopes (2002) na sua análise sobre os PCNEM também aponta a questão desse documento apresentar um discurso híbrido. A autora, ao tratar do conceito de contextualização que também é exibido no documento, defende que,

[...] o discurso dos PCNEM apresenta ambiguidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua

produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Para produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, ressignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros (LOPES, 2002, p. 389).

Assim Lopes esclarece a questão de que as políticas curriculares elaboradas são entremeadas por discursos ressignificados e recontextualizados sendo continuamente orientadas para fins diferentes dos estabelecidos na sua origem. (LOPES, 2002).

Outro elemento que se deve pensar com relação às diretrizes curriculares é quanto ao discurso da qualidade. Pode-se pensar a qualidade tanto no que se refere à qualidade social, relacionada ao acesso, permanência e êxito no processo de ensino-aprendizagem, mas também, num sentido que se percebe inserido nas políticas educacionais elaboradas no contexto do neoliberalismo, as quais apresentam bases do gerencialismo inerente ao receituário neoliberal. Têm-se observado que os projetos advindos das demandas dos movimentos sociais, provenientes dos encontros e debates dos agentes educacionais pensam a qualidade no sentido da educação como um direito. Diferentemente as intenções que movem os organismos internacionais, empresariais e financeiros entendem a educação como mercadoria. Esse tipo de compreensão coloca, por exemplo, o trabalho num sentido que foge do conceito de uma categoria que entende a educação como um direito social. Neste sentido, o trabalho proporciona a emancipação numa dimensão de formação ampla para a cidadania.

Em complementação às propostas nos PCNEM de 1998, no ano de 2002 são elaborados Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Nesse documento as recomendações são exibidas em temas, sugestões teórico-metodológicas e estratégias direcionadas à atuação docente (SOARES JUNIOR; ROMEIRO, 2020).

Os PCN+ foram publicados pelo Ministério da Educação em 2002, “Sem pretensão normativa, e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)”. Argumenta-se na apresentação do documento que as orientações “têm em vista a escola em sua totalidade” destacando-se a questão da interdisciplinaridade e a justificativa da necessária articulação entre as disciplinas para a promoção de competências. “facilitar a organização do trabalho da escola, em termos da área do conhecimento” é o objetivo central declarado nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 7).

As competências gerais apontadas nos PCN+ são:

Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação. [...] fazer avaliações quantitativas e qualitativas, em termos práticos, éticos e estéticos, equacionar e enfrentar problemas pessoais ou coletivos, participar socialmente, de forma solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas (BRASIL, 2002, p. 16).

No geral, os PCN+ de 2002 seguem as orientações dos PCNEM de 1999 acrescentando aspectos mais práticos para a atuação do docente no processo do ensino-aprendizagem numa abordagem e sugestões mais claras e objetivas dos conteúdos.

No ano de 2004, o MEC solicitou às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino os quais formaram uma equipe para revisar e reformular os PCNEM. Em 2006, portanto, foram publicadas e distribuídas para todas as escolas públicas de ensino médio brasileiras as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) com a finalidade de aprofundar e esclarecer aspectos concernentes aos PCNEM. Conforme apresenta o próprio documento, ele resultou de uma

[...] ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica [com o objetivo de] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5).

Ao tratar desse documento o MEC convocou os docentes a reverem suas práticas pedagógicas e aproveitarem as orientações esclarecendo, porém, que a “publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 6).

Na sequência das várias mudanças relacionadas ao currículo para o ensino médio, as DCNEM de 1998 também passam por atualização mediante a homologação do Parecer CNE/CEB nº:5/2011, o qual aprovou novas diretrizes curriculares para o ensino médio. Essa medida decorreu do entendimento de que era necessário alterar a legislação educacional tendo em vista as mudanças no curso da sociedade, no ensino dessa etapa da educação básica e também no mundo do trabalho (MOEHLECKE, 2012).

Após a instituição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2009, cuja proposta foi a reorganização curricular do ensino médio, o MEC solicitou que especialistas se reunissem a fim de colaborar com um processo de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. O trabalho final dessa revisão, inclusive para o ensino médio foi apresentado em 2010 ao Conselho Nacional de Educação e por meio do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, em 4 de maio de 2011 aprovaram-se as novas DCNEM¹⁸ (SILVA, 2019). Na introdução do documento, afirma-se que a função da educação “vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania” por isso a necessidade de ofertar aos jovens a possibilidade de “expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos” assegurando-lhes, assim que possam exercer todos os direitos sociais. Ainda segundo justificativa na parte introdutória das novas DCNEM afirma-se que a estrutura do ensino médio, “seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 2).

Assim exposto, explica-se que a necessidade dessa atualização das DCNEM decorre de mudanças nas normativas, como a que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) e a Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009 que ampliou a obrigatoriedade de escolarização para a faixa etária de quatro a dezessete anos; portanto, tornando o ensino médio agora obrigatório com respaldo legal. Consta também a argumentação da necessidade da elaboração de novas diretrizes

[...] em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 2).

¹⁸ Revogou a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

3.2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM)¹⁹

*“Pergunte sempre a cada ideia:
a quem serves?”*
Bertolt Brecht (1898-1956)

A Base Nacional Comum Curricular é o documento normativo que determina as aprendizagens consideradas essenciais que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes brasileiros. A primeira versão desse documento, direcionada para as etapas do ensino infantil e fundamental, foi publicada no ano de 2015 e, em 2016, antes da imposição da Medida Provisória MP nº 746/2016 uma segunda versão foi disponibilizada para consulta pública. Nessa segunda versão destinada às três etapas da educação básica – ensino infantil, fundamental e médio – constava a exigência de que as aprendizagens dos estudantes deveriam ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades (BRASIL, 2015).

No mês de junho de 2018, o educador César Callegari enviou uma carta renunciando à presidência da comissão que fazia a análise da BNCC. A carta, datada de 29 de junho de 2018 foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 02 de julho. Cesar Callegari²⁰, era membro e presidente da Comissão Bicameral²¹ do CNE no momento em que a BNCC estava em análise. Na carta, Callegari (2018) explica as razões pelas quais estava deixando a presidência da Comissão reconhecendo que “foi o período de maiores intensidades, marcado pelos desafios relacionados às discussões sobre as propostas de BNCC elaboradas pelo MEC”.

O período que antecede a data da carta se caracteriza por críticas, divergências, inclusive manifestações que levaram ao impedimento de duas das audiências de participação onde os

¹⁹ Embora o foco deste estudo não tenha sido a análise da BNCC considerando que este documento é o mais recente dentre a documentação direcionada para a organização e estruturação curricular do ensino médio tratou-se de incorporar seus aspectos mais gerais para a etapa do ensino médio.

²⁰ Antônio Cesar Russi Callegari. <http://www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php> Acesso em: 25 set. 2018

²¹ Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, órgão responsável por encaminhar as etapas de audiência pública e consolidação das alterações no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

diversos segmentos da sociedade poderiam comparecer para oferecer suas contribuições para a BNCC – Ensino Médio. As incompatibilidades estavam diretamente relacionadas às determinações na Lei nº. 13.415/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio. Considerando que a BNCC seria um documento norteador para definir as aprendizagens necessárias para esta fase conclusiva da Educação Básica, alguns motivos dos impasses que impediram a conclusão e homologação desta norma regulamentar da educação foram: o processo antidemocrático ocorrido na aprovação da Reforma do Ensino Médio e da construção do próprio texto da BNCC; o fato de, somente Língua Portuguesa e Matemática serem tratadas como áreas de conhecimento e componentes curriculares; a participação de empresas na construção do documento e apoio à Base, o que foi alvo de contenção por parte dos professores; a compreensão de que a flexibilização e toda a proposta do Novo Ensino Médio ampliaria as desigualdades e oportunidades de Educação entre as diferentes classes sociais.

As críticas e divergências decorrentes dessa Reforma do Ensino Médio resultaram na saída de César Callegari da presidência da comissão da BNCC do Conselho Nacional de Educação conforme justifica em sua carta. O texto redigido foi bastante claro. Percebeu-se que Callegari faz uma detalhada exposição dos seus motivos para afastamento da presidência da Comissão da BNCC do CNE; ele não só denunciou, mas argumentou com consistência deixando evidenciada sua posição de que essa BNCC deveria ser revogada.

[...] Colegas do Conselho. O fato é que sobre todos esses problemas, não posso e não vou me calar. Tenho toda uma vida dedicada à causa da Educação marcada pela defesa de posições claras. Todavia, também cumpre propor. Lembrando Paulo Freire: não basta denunciar, também é necessário anunciar (CALLEGARI, 2018).

Entretanto, o conselheiro considera que foi “uma grande proeza que o CNE tenha conseguido conduzir, de forma democrática e produtiva, a tarefa de elaboração da norma instituidora da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil.”

Não é a primeira vez que o Brasil passa a contar com uma Base Nacional definidora dos objetivos de aprendizagem como afirma Callegari (2018) na sua carta. A história mostra que já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971 se estabelecia um *núcleo comum* em seu Capítulo 1, Art. 4º:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um **núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada** para atender,

conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971, grifos nosso).

Mudou a nomenclatura, muda o formato, mas a história se repete.

Pode-se considerar – e, talvez essa análise tenha sido um tanto ingênua – que a carta redigida por Callegari não teve intenção de ser uma manobra discursiva do redator para omitir ou ocultar informações. Considera-se, inclusive, que a intencionalidade real era explicitar de forma clara, com concisos argumentos e justificativas, o motivo da renúncia à presidência da Comissão da BNCC. Ademais, pode-se considerar a carta como uma precavida convocação à reflexão dos conselheiros da CNE responsáveis pela BNCC.

Callegari (2018) destacou na carta as suas posições contrárias às pautas justificando sua retirada da presidência por considerar que o desempenho dessa função exige certa imparcialidade de quem preside as discussões da BNCC, o que ele não podia mais assegurar: “O fato é que sobre todos esses problemas, não posso e não vou me calar. Lembrando Paulo Freire: não basta denunciar, também é necessário anunciar”. Para ele, a Lei da Reforma do Ensino Médio teria que ser revogada e a BNCCEM deveria ser inteiramente rediscutida, “sobretudo, com a participação dos professores, dos estudantes e dos demais integrantes do campo educacional brasileiro”.

Na sua exposição dos motivos que o levou a renunciar, Callegari (2018) apontou os seguintes:

- **A separação do Ensino Médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC**

Para o redator, a separação do Ensino Médio da BNCC aprofunda todos os problemas que decorrem da Lei 13.415/2017, “não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores”. Ou seja, rompe com o princípio da Educação Básica estruturado na LDB 9.394/96, por etapas e modalidades de ensino englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

Quando o MEC deixa o Ensino Médio para um segundo momento, há uma ruptura como se fosse possível desatrelar as etapas da Educação Básica. Callegari (2018) concorda ao declarar que

[...] é necessário que a escola trabalhe a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – como um continuum de conhecimentos, competências e habilidades a desenvolver e não como um feixe de retalhos de conhecimentos segmentados (CALLEGARI, 2018).

- **Língua Portuguesa e Matemática como únicas disciplinas – e as demais?!**

Priorizar somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, deixando diluídas as demais áreas do conhecimento, sem assegurar o domínio dos fundamentos teórico-conceituais que são próprios das disciplinas compromete e pode colocar em risco a formação científica das futuras gerações brasileiras. Callegari (2018) explica:

Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados (CALLEGARI, 2018).

- **Itinerários formativos – não indicam o que eles asseguram**

“[...] a BNCC não indica absolutamente nada sobre o que esses “itinerários formativos” devem assegurar”, diz Callegari (2018). De fato, nem a Lei da Reforma do Ensino Médio indica. Eis o que traz o Art. 36 da Lei 13.415/17 sobre os itinerários formativos:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

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

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017a).

Callegari (2018) notifica sobre os problemas de infraestrutura: “Em muitos colégios não há professores suficientes, não há laboratórios, não há internet e sobram alunos por sala de aula”, diz o conselheiro. E expõe:

[...] sem conteúdo e sem condições, não é honesto dizer que os jovens terão opções. Seria bom que tivessem. Infelizmente, para a maioria, esta miragem poderá significar ainda mais frustração e mais exclusão. Provavelmente, um maior aprofundamento das nossas atuais desigualdades. Como falar de opções diante das baixas de condições de funcionamento das escolas brasileiras? Onde está o necessário plano de ação para enfrentar esses problemas? Pois tanto no âmbito da Lei como no que se refere à BNCC, nada se diz sobre isso (CALLEGARI, 2018).

Os itinerários formativos não são detalhados na BNCC. O documento não coloca ênfase na formação científica do jovem. Termos como explicar, medir, experimentação científica, não aparecem na BNCC. Portanto, não há uma relação ciência-tecnologia-sociedade. César Callegari (2018) explica que se mantiver essa estrutura com itinerários diversificados, na BNCC também terá que ser dividida a parte comum nuclear e a parte diversificada.

- **Os conteúdos da BNCC devem corresponder a 60% da carga horária**

O redator da carta considera que há uma redução dos direitos de aprendizagem dos alunos ao oferecer o que couber somente em 1.800 horas, ou seja, o que corresponde a 60% do que é a carga horária do ensino médio. E os outros 40%? Callegari (2018) pergunta: “Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades, por vezes, poucas?”. De acordo com a estruturação do Ensino Médio pelos itinerários formativos, esses 40% corresponde à parte que o aluno vai “escolher”, ou seja, há uma restrição de opções de aprofundamento do ensino.

- **Ensino a distância (EaD) no Ensino Médio**

O ensino à distância é considerado um grave problema por desconsiderar a importância do processo de socialização para a formação dos jovens, um processo que exige a presença do outro, da interação com o grupo como argumenta Callegari (2018) na carta:

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. As novas tecnologias estão aí, mas elas devem ser utilizadas a favor da escola e não em substituição a ela (CALLEGARI, 2018).

Ao que tudo indica, o interesse oculto a partir desse tipo de oferta de ensino é, claramente, interesse privado/mercantil; os grupos privados que atuam na educação brasileira obterão lucros com esta legislação, pois possuem toda a estrutura necessária para subsidiar tal modalidade de ensino. Isso explica o fato de se posicionarem favoravelmente à BNCC nas audiências públicas.

Callegari (2018) encerra sua carta enfatizando a necessidade de o CNE não submeter a discussão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio a calendários políticos: “Mais do que nunca, o CNE deve assumir seu papel de Órgão de Estado, guardião dos interesses educacionais da Nação e protetor da Educação contra os males das discontinuidades e dos oportunismos”.

Após a homologação da Lei 13.415/2017 apresentou-se uma terceira versão do documento, com organização diferenciada alterando o termo “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para “habilidades e competências” retomando ao que estava contido como princípios nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O que chama a atenção é que nesse ano de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a BNCC para as etapas da educação infantil e fundamental. A versão destinada ao ensino médio (BNCCEM)²² somente foi encaminhada e aprovada no ano de 2018 pela Resolução CNE/CP nº 4/2018 de 17 de dezembro de 2018.

A justificativa para que a parte destinada ao ensino médio fosse homologada posteriormente foi de que essa etapa da educação básica estava sendo reestruturada por força da MP 746/2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017. As mudanças significativas provocadas pela normativa no ensino médio fez com que o Ministério da Educação decidisse postergar a elaboração e conclusão do documento (BNCCEM) para o ensino médio. Assim, pela Resolução CNE/CP nº 4/2018 de 17 de dezembro de 2018, foi instituída a BNCCEM.

Embora o foco deste estudo não tenha sido a análise da BNCC considerando que este documento é o mais recente dentre a documentação direcionada para a organização e estruturação curricular do ensino médio tratou-se de incorporar seus aspectos mais gerais para a etapa do ensino médio.

²² Disponível para download em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
Acesso em: 30 maio 2022.

Sendo assim, apresenta-se na figura 1 como a BNCC está organizada para a etapa final da educação básica.

Figura 1 – Organização do Currículo do Ensino Médio



Fonte: (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018b, p.468)

Pode-se observar que o documento organiza a parte considerada de “Competências Gerais” por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme está determinado no Art. 35-A²³ da LDB/96. Em paralelo ao currículo que será “comum” a todos os estudantes, serão ofertados os itinerários formativos como parte “flexível” que, segundo a legislação poderá ser a parte formativa que o aluno irá “escolher” para o aprofundamento do seu estudo.

De acordo com o exarado na normativa, “as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018b, p. 469).

²³ O Art. 35-A foi inserido na LDB/96 pela Lei nº 13.415/2017 – A lei da Reforma do Ensino Médio.

Essa explicação, na verdade, significa uma justificativa para o fato de não estarem contempladas as disciplinas com suas especificidades e respectivos saberes científicos. O que ficou determinado foi a obrigatoriedade de somente: Língua Portuguesa e Matemática.

Essa organização do currículo por competências e habilidades tira a centralidade do conhecimento gerando nos estabelecimentos de ensino um esvaziamento da oferta de uma formação que contemple o aprendizado de todas as áreas da ciência. Além disso, deve-se lembrar, e reiterar a crítica que outrora se fez sobre a política curricular da década de 1990 com relação à aproximação do ideário econômico, utilizando-se de termos do mercado como as citadas “competências”.

Da mesma forma que se nota a falta de referência aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, percebe-se a ênfase nas competências e habilidades, incorporação de técnicas e linguagens da informática e da comunicação demonstrando o interesse que subjaz em atender e suprir as demandas do capital expressando a hegemonia da classe empresarial que se expressou desde o processo de elaboração do documento. Na BNCC pressupõe-se a formação de um aluno “protagonista”, no entanto, a questão da emancipação e da autonomia é uma ilusão; na verdade não se prepara o jovem para ser crítico, mas para servir e adaptar-se ao modo capitalista de produção, ou seja, para formá-lo para o mercado de trabalho – daí a ênfase que se dá no documento para o “empreendedorismo” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018b).

A BNCC é um documento que prescreve e regulamenta ao mesmo tempo que intenciona e torna obrigatória a padronização do que se deve ensinar para os jovens brasileiros. O problema é que não se considerou situações e circunstâncias específicas da realidade nacional com regiões de economia diversa, economia e cultura distintas e, portanto, necessidades singulares. Portanto, essa tentativa de tornar única a “base” para o aprendizado dos jovens do ensino médio, na verdade, vai é aprofundar as desigualdades sociais e educacionais já existentes.

Nota-se que a BNCC também compõe o conjunto de dispositivos imperativos para a educação brasileira. O documento representa um retrocesso com relação às pregressas políticas para o ensino. De maneira autoritária obriga as redes educacionais a elaborarem e seguirem um currículo único além de abrir espaço para que instâncias privadas como as produtoras de livros e demais materiais didáticos ocupem lugar destacado no âmbito do ensino-aprendizagem na medida em que ficam incumbidos de elaborar esses recursos adequadamente conforme os ditames do documento curricular. Além disso, provoca um movimento de urgência formativa

dos profissionais docentes que ficam coagidos a capacitarem-se para atuar na reelaboração dos seus planejamentos para a docência e as avaliações externas – instrumento de monitoramento e controle da efetivação da adequação curricular imposta. Esses, possíveis impactos para além daqueles advindos propriamente da alteração que será promovida pela Lei nº 13.415/2017 no currículo dos jovens do ensino médio brasileiro.

Além desses apontamentos há que se destacar o entendimento de que a educação se insere num contexto de discursos que pertencem à ideologia vigente no período histórico, cultural, econômico e social de vivência quando são instituídas, elaboradas e implantadas as reformas educacionais. Percebeu-se, que as políticas educacionais não deixaram de atender aos princípios e ideias do neoliberalismo e a BNCC se insere no contexto das reformas desse cunho. Concorde-se com Orso (2017, p. 247) ao afirmar que “Tudo isso, reforça a tese de que as reformas na educação proposta pelo governo golpista, não tem em vista resolver as deficiências históricas da educação, mas sim resolver o problema da crise do capital”.

Antes de prosseguir apresenta-se abaixo o quadro 1 o qual exhibe os principais documentos normativos e diretrizes formuladas para regulamentar o ensino médio no Brasil. O acesso a cada um deles pode ser feito clicando no *hiperlink* ou acessando o *link* disponibilizado na coluna mais à esquerda do quadro 1 (MEC, 2021)²⁴

Quadro 1 - Principais documentos normativos para o ensino médio

Documento	Determinação	Link para acesso
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; regulamenta a estrutura e o funcionamento da educação básica do Brasil.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

²⁴ Os principais documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil conforme divulgação na página virtual do MEC, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal> Publicado em 23/03/2021 21h18 Atualizado em 20/09/2021 12h31 complementado pela pesquisa documental da autora desta tese.

Decreto Nº 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. <u>Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004</u>	http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec_2.208-1997?OpenDocument
Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument
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.	http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.154-2004?OpenDocument
Lei Nº 13005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE) 21 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024). Entre os objetivos, estão a “renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”, a “ampliação da oferta da educação em tempo integral e o apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil”.	http://pne.mec.gov.br/
Lei Nº 13.415/2017 16 de fevereiro de 2017	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, e institui a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral. Inseriu dispositivos como o aumento da carga horária mínima e a possibilidade de que os estudantes “escolham” em quais áreas querem aprofundar os estudos e a possibilidade de escolher um curso da Educação Profissional em nível técnico.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
Resolução CNE/CP nº 4/2018 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. A Base Nacional Comum Curricular – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Documentos orientadores para elaboração dos currículos para o ensino médio (1996 a 2021)

Documento	Determinação	Link para acesso
Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (DCNEM/1998)	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999	Documento com orientações pedagógicas organizado por áreas do conhecimento.	http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf
Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) de 2002	Documento com orientações pedagógicas organizado por áreas do conhecimento. (Complementar aos PCNEM – mais objetivo, com sugestões mais práticas para a atuação docente).	http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211
Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) de 2006	Documento cuja finalidade foi aprofundar e esclarecer aspectos concernentes aos PCNEM.	http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192
Resolução CNE/CEB n. 03/2018 ²⁵	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kuj

²⁵ Os documentos: Resolução CNE/CEB n. 03/2018 e Portaria nº 1432/2018 de 28 de dezembro de 2018 atualizam o quadro elaborado pela autora. Lembra-se que o objetivo central deste estudo constou da análise da Lei 13.415/2017, portanto eles constam aqui complementando a exposição das normativas sem, contudo, constarem de forma mais detalhada no corpo textual desta tese.

	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – São normas criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientam o planejamento curricular e indicam sua estrutura. O normativo entra em aspectos que não competem à Base Nacional Comum Curricular, como a situação do estudante que ainda está cursando o Ensino Médio antigo e a carga horária da educação a distância.	rw0TZC2Mb/content/id/51281622
Portaria nº 1432/2018 28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. O guia didático , que pode ser baixado pelo <i>link</i> http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Referenciais_Itiner%C3%A1rios_Formativos.pdf	https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199

Fonte: Elaborado pela autora

Esta seção, cumpre o objetivo específico deste estudo ao exibir os documentos e propostas direcionadas à elaboração dos currículos para o ensino médio. Antes de prosseguir na análise do contexto e aspectos relacionados ao trâmite e a apresentação da Medida Provisória 746/ 2016 convém fazer algumas constatações.

Analisando-se a trajetória histórica do ensino médio pode-se observar a continuidade de dois problemas que recorrentemente aparece nas discussões relacionadas à essa fase do ensino citadas pelos autores Dalri e Meneghel (2011): 1) a falta de identidade uma vez que a função dessa etapa da educação básica não se define, ora é tratada como conclusiva de uma formação acadêmica, ora caracterizada como profissionalizante e 2) a deficiente universalização do acesso pois, atende ainda a uma parcela pequena da população brasileira (a adesão maior é a de jovens pertencentes à classe privilegiada socioeconomicamente).

Ao analisar os documentos legais e diretrizes orientadoras para os currículos do ensino médio pode-se depreender o peso das ideias neoliberais impregnadas também no campo educacional brasileiro a partir da década de 1990.

A LDB/1996 revelou aspectos do neoliberalismo na sua estruturação e na forma como determinava a gestão educacional brasileira. A partir dessa normativa, pode-se observar nas várias reformas subsequentes o mesmo direcionamento ideológico. Para exemplificar lembre-se do Decreto Nº 2.208/1997 que separou o Ensino Médio propedêutico da educação profissional, dando fim ao ensino integrado e com isso, concedendo abertura para que as empresas privadas abarcassem o mercado educacional devido à separação do ensino médio com a formação profissional. Também se rememora o Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto

nº 2.208/1997 criando o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico com segmentação das áreas do conhecimento consideradas como *itinerários formativos*²⁶. Enfim, reconhece-se, com Saviani (2008) a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil. Pode-se observar um vai-e-vem de documentos que normatizam a educação brasileira: da LDB/96 passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – PCNEM/ 1999 e DCNEM/1998 e 2012 e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada no final do ano de 2018. Essas orientações perpassadas por conceitos próprios do jargão neoliberal: competências, meritocracia, qualidade total, flexibilização, etc., direcionadores para atender as demandas da formação de um mercado de trabalho, visando a produtividade, a competitividade conformando a educação à lógica do mercado. Verifica-se um alinhamento da educação com princípios do neoliberalismo: uma educação voltada para interesses mercadológicos, que vai se descaracterizando de ser “coisa” pública: pais e alunos passam a ser vistos como consumidores; o currículo instrumental embasado pelo conceito de competências cada vez mais enfatizando o “saber fazer”, aproximando a educação da iniciativa privada e do mercado. Na opinião do professor Thiesen (2018, p. 161), “o projeto caminha para o fracasso praticamente pleno, uma vez que esse é um projeto panfletário, que não respeita as condições históricas, que não respeita as condições de fragilidade, que insiste no tecnicismo”.

²⁶ Atente-se para o fato de que, os itinerários formativos que farão parte da normativa do “Novo Ensino Médio” a partir da Lei nº 13.415/2017 têm sua gênese nesse Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

4 A MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

A Medida Provisória (MP) nº 746 com novas diretrizes para o ensino médio foi apresentada no dia 22 de setembro de 2016 no mandato do presidente Michel Temer e Mendonça Filho como gestor da pasta do Ministério da Educação. A MP 746/2016 trouxe mudanças estruturais no formato e conteúdo pedagógico do ensino médio, alterou artigos da LDB 9.394/96 e da Lei 11.494/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.

A atuação do governo, utilizando-se de um instrumento normativo como é a Medida Provisória gerou discussões e polêmicas, tendo em vista que a edição de qualquer Medida Provisória possui como requisito o advento de situações urgentes e relevantes mediante processo de aprovação diferente das demais normas brasileiras. Estabelece o Art. 62 da Constituição Federal: “Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. (BRASIL, 1988).

A aprovação de leis em um cenário de normalidade requer ampla discussão legislativa, o que demanda tempo suficiente para mobilizar forças políticas e sociais diretamente envolvidas com a temática a ser normatizada. Nesse caso, com a edição da MP 746, exigiu-se uma avaliação acelerada da norma pelo Congresso – visto que o prazo para aprovação é de, no máximo, 120 dias, findo o qual a medida perde seu efeito legal (FIGUEIREDO; LIMONGI, 2007) – diminuindo seu espectro democrático, especialmente quanto aos educadores, alunos e demais agentes envolvidos na área da educação.

A educação e em especial o ensino médio é um tema muito importante e que impacta na vida de milhares de jovens brasileiros. A relevância dessa temática, portanto, requer amplo debate, pesquisas e a formulação de políticas públicas mediante a participação e o diálogo com o coletivo interessado nas propostas educativas. É inegável que o ensino médio brasileiro precisa de reformulação na sua estrutura. Alguma estratégia e muitas ações precisam ser implementadas nessa etapa de ensino a fim de que se abaxem os índices de evasão escolar e a qualidade e atratividade do ensino sejam alcançadas. Se há muito essa problemática é discutida pelos agentes educacionais, o que justificaria a necessidade da utilização de um tipo de instrumento normativo como é a Medida Provisória? As condições legais, jurídicas e morais não justificam tal atitude autoritária e antidemocrática. O que se evidencia, na verdade, é a

limitação do acesso dos movimentos e organizações que defendem principalmente a Educação Pública, na participação de questões educacionais. Esses agentes não foram ouvidos nem consultados durante a construção dessa Medida Provisória.

Há que se mencionar também que no momento de sua apresentação nenhuma das alterações propostas na MP 746/2016 seria imediatamente efetivada, inclusive porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elemento estruturante considerado como a parte de formação geral do aluno ainda não tinha sido aprovada quando do trâmite da MP.

Figueiredo e Limongi (2007, p. 6) esclarecem que a medida provisória “é o instrumento legislativo mais poderoso à disposição do Executivo: ela garante ao presidente o poder unilateral para alterar o status quo” e que a MP “aumenta a capacidade de o Executivo influenciar os resultados”. No entanto, os autores explicam que essa prerrogativa não implica na imposição da vontade do Executivo e que, a MP só pode ser aprovada se a maioria a aceitar; “O Presidente não tem como aprovar uma medida contra a vontade da maioria”, no entanto, ela continua a ser um instrumento poderoso nas mãos do Executivo.

[...] podemos encarar as medidas provisórias mais como instrumentos para resolver problemas de “barganha horizontal”, entre o governo e a maioria que lhe dá apoio, do que como meio de resolução de “conflito vertical”, entre o governo e o Legislativo (FIGUEIREDO; LIMONGI, 2007, p. 7).

Sabe-se que as políticas educacionais são formuladas a partir de interesses políticos e ideologias condizentes com as dos que as propõe. De acordo com análise do Professor Moisés da Silva Marques (2017)²⁷, o jogo de barganha é presente desde sempre na política brasileira e tem como consequência “um governo que conduz uma agenda combinada com as elites de sempre e distante dos trabalhadores”. Para ele, no Brasil esse toma-lá-dá-cá para Michel Temer extrapolou os limites.

Conforme descrito na Exposição de Motivos - EM nº 00084/2016/MEC, a proposta encaminhada ao Congresso Nacional para edição da Medida Provisória almejava “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste

²⁷ O professor Marques é diretor acadêmico da Faculdade 28 de Agosto – São Paulo / SP; engenheiro e cientista social com mestrado e doutorado em Política Internacional, concedeu esta entrevista à redação da Faculdade 28A em setembro de 2017. Disponível em: <https://faculdade28deagosto.com.br/governo-temer-faz-um-jogo-de-barganha-explicito-diz-o-professor-mois-es-marques/>. Acesso em 30 mar. 2020.

nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016b).

O Ministro da Educação expôs como principal determinação da MP 746 “a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular” (BRASIL, 2016b). Estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar e argumenta sobre a perspectiva de que o ensino médio seja “atrativo para o jovem” porque vai possibilitar o exercício da “liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida”. Além desses objetivos, acrescentou que a medida também criaria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais. Enfim, a alegação exposta é de que com a MP e sua aprovação se estará,

[...] buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência” (BRASIL, 2016b).

Nota-se a preocupação com as avaliações externas²⁸ implícita na justificativa de que a reforma aumentará “os resultados de proficiência”. A preocupação com o resultado das avaliações externas se dá porque é a partir desse índice que são elaboradas as políticas públicas educacionais que, além de prover medidas que justifiquem o discurso do aumento da qualidade do ensino também envolve a gestão dos recursos públicos dentre os quais a possibilidade de conseguir financiamento.

²⁸ Avaliações externas, de sistema ou de larga escala, são avaliações padronizadas que objetivam mensurar o desempenho de estudantes em determinados componentes curriculares da educação pública e, por amostragem, da educação privada. No Brasil, as avaliações são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ((INEP/MEC). *In*: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Apresentação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 26 jan. 2022.

4.1 O contexto histórico e a tramitação da MP 746/2016

No ano de 2016 o Brasil vivenciou um golpe com o *impeachment* da então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff - do Partido dos Trabalhadores (PT) – assumindo o governo seu vice-presidente, Michel Temer. Um governo ilegítimo que passou a sugerir várias reformas dentre as quais: a reforma trabalhista, a reforma da previdência, uma PEC que restringe os gastos públicos por 20 anos e outras que subtraíam direitos adquiridos com muita luta pelos movimentos sociais. A economia viveu um ano de recessão. Juntamente com a tensão na política, presenciou-se um cenário de crise nas contas dos estados, impactos na diminuição da arrecadação com prognóstico de déficit, juros altos para financiamentos, etc. Particularidades que caracterizam o modelo socioeconômico neoliberal com mudanças que atropelam as políticas sociais.

A jornalista Brasília Rodrigues (2018), da *Revista Congresso em Foco* sintetiza bem o período em que Temer esteve como presidente do Brasil:

O mundo não acabou, mas consumiu muita energia de todos. O que se viu foi um governo binário. De um lado, crises; do outro, reformas. Da crise do sistema penitenciário e econômica à aprovação das reformas do ensino médio e trabalhista; da crise política à longa novela para votar a reforma da Previdência. Amigos presos na Operação Lava Jato, como os ex-ministros Geddel Vieira Lima e Henrique Eduardo Alves e o ex-assessor Rodrigo Rocha Loures. Duas denúncias criminais, popularidade próxima de zero, a pior avaliação de um presidente desde a redemocratização (RODRIGUES, 2018).

Pode-se considerar que foi um momento de ataque aos direitos sociais, à educação pública brasileira e à democracia. Em se tratando da Educação, que se quer pública, gratuita, universal, laica, parece que a prioridade continua sendo da classe econômica privilegiada brasileira e resta à classe trabalhadora aceitar o que determina as políticas públicas elaboradas com a “colaboração” de uma elite disfarçada em movimentos pró-qualidade da educação. Nas palavras de Previtali e Fagiani (2017)

Em 2016, após o golpe contra o Governo Dilma, que sucede a Lula na presidência da República, o governo Michel Temer vem buscando impor a reestruturação da educação, com ênfase no ensino médio, dando-lhe um caráter mais técnico e profissionalizante. Sabe-se muito bem quais as implicações: a reestruturação se fará fortemente sobre as escolas públicas, onde estão os estudantes jovens da classe trabalhadora. Com a reforma do ensino médio, tem-se, portanto, a manutenção da histórica educação dual no

Brasil pela qual institucionaliza-se uma educação para a classe trabalhadora, voltada para o mercado de trabalho e outra para as elites, formadora de dirigentes. As reformas educacionais, portanto, visam mais a “formar” força de trabalho adaptada para o mercado do que garantir a qualidade da educação básica ou superior (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 93).

Enfim, o fenômeno que ocorreu foi a proposta de uma reforma educacional aditada de forma arbitrária e antidemocrática para a etapa conclusiva da educação básica brasileira num processo que, juridicamente iniciou-se com a edição de uma Medida Provisória em 2016.

Na página virtual do Congresso Nacional²⁹ explica-se a definição e o movimento do trâmite de uma Medida Provisória:

As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. O prazo inicial de vigência de uma MPV é de 60 dias e é prorrogado automaticamente por igual período caso não tenha sua votação concluída nas duas Casas do Congresso Nacional. Se não for apreciada em até 45 dias, contados da sua publicação, entra em regime de urgência, sobrestando todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando (BRASIL, 2022).

Sequencialmente, são apresentadas as fases relativas à tramitação de uma Medida Provisória no Congresso Nacional:

²⁹ CONGRESSO NACIONAL. Entenda a Tramitação da Medida Provisória. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Figura 2 – Fases de Tramitação de uma Medida Provisória



Fonte: Criado pela autora, adaptado de BRASIL (2022).

O prazo para vigência e tramitação no Congresso Nacional passa a vigorar a partir da *publicação* do texto da MP no Diário Oficial da União. Desde então e nos próximos seis dias que se segue pode-se fazer emendas à MP perante uma *Comissão Mista*. Esta é formada por senadores e deputados cuja responsabilidade é fazer a análise e emitir parecer sobre a MP. Depois de analisada pela Comissão Mista, a MP vai para o Plenário da *Câmara dos Deputados*. A deliberação acontece perante o quórum de maioria simples sendo possíveis as seguintes conclusões: a rejeição, a aprovação na íntegra ou aprovação de Projeto de Lei de Conversão. O quórum para deliberação no *Senado Federal* também é de maioria simples (presente a metade mais um dos senadores) e o resultado da votação apresenta-se com as seguintes opções: rejeição; aprovação na íntegra (nos termos da edição original); aprovação do Projeto de Lei de Conversão (PLC) recebido da Câmara dos Deputados sem alterações (o texto é remetido à sanção do Presidente da República); aprovação do PLC recebido da Câmara dos Deputados com emendas (o texto volta à Câmara dos Deputados para deliberação, exclusivamente, sobre as emendas; aprovação da MP, preferencialmente com relação ao PLC da Câmara dos Deputados ou aprovação de novo PLC: a matéria retorna à Câmara dos Deputados, que delibera, exclusivamente, sobre o PLC oferecido pelo Senado Federal (BRASIL, 2022).

No caso da MP 746, a medida foi enviada à Câmara dos Deputados em 30 de novembro de 2016, mesmo dia em que a Comissão Mista enviou o Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016. Esse PLC passou por uma adequação redacional e foi aprovado no Senado em 08 de fevereiro de 2017 transformando-se em norma jurídica pela sanção da Lei nº 13.415 oito dias depois, em 16 de fevereiro de 2017.

4.2 Antecedentes da Medida Provisória 746/2016: O PL nº 6.840 de 2013

Reestruturação do ensino médio brasileiro por meio de uma Medida Provisória, por quê? O argumento central que os defensores da reforma educacional utilizaram foi de que seria urgente uma inovação e a mudança na estrutura curricular dessa etapa da educação. As justificativas foram de que “dados do IDEB recém-divulgados mostram uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma” disseram também que “o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais” (BRASIL, 2016b).

Ora, é indiscutível que o ensino médio ainda é um desafio a ser enfrentado no âmbito da educação e um obstáculo a ser superado, inclusive no que concerne à universalização do ensino que garanta a inclusão e permanência de todos os jovens na escola. Entretanto, a defesa da secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães quando respondeu que a reforma coroaria o processo de debates que há muito se arrasta no Brasil estaria até condizente se não se tratasse de estar sendo feita mediante um instrumento autoritário e de forma impositiva sem respeitar o processo democrático necessário para resolver questões dessa alçada, inclusive e, especialmente por se tratar de políticas públicas.

A empreitada para alterar o ensino médio, com mudanças pedagógicas, curriculares, inserindo ou subtraindo modalidades de ensino seja de formação geral ou técnica profissional (concomitante, compulsória, etc.) pode ser percebida quando se apresentou os tópicos anteriores deste estudo, tanto na história do ensino médio brasileiro quanto nos documentos e diretrizes elaboradas para essa etapa da educação básica. Para atender ao objetivo desta seção destaca-se o ano de 2013 quando a Câmara dos Deputados apresentou o Projeto de Lei nº 6.840.

A professora Mônica Ribeiro Silva coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora e integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³⁰ esclarece que este movimento foi criado no ano de

³⁰ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE

2014 com o objetivo de intervir para a **não aprovação** do PL nº 6.840/2013 a partir de ações empreendidas junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação.

De acordo com Silva e Krawczyk (2015), o PL 6.840 nasceu na Câmara dos deputados e a partir de uma comissão, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Este projeto propôs alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências. Algumas das principais propostas desse PL reaparecem na MP 746/2016 e, outra vez, os integrantes do movimento em defesa do ensino médio, professores intelectuais e pesquisadores da área educacional reconhecem que as alterações representam um retrocesso, uma retomada do modelo de ensino que vigorava na época da ditadura militar.

O Informe da ANPEd (2014) apresentou uma súmula das proposições do Projeto de Lei nº 6.840/2013 conforme segue:

Em síntese as proposições do Projeto de Lei de nº 6840/2013 são: O ensino médio diurno em jornada completa (tempo integral) de 7 horas estabelecendo como meta a universalização do acesso ao ensino de tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e podendo até 1.000 horas serem integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; Incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento (ANPEd, 2014).

(Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). INFORME. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 16 de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Medio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio representando as diversas entidades vinculadas ao campo educacional tomou posição contrária ao PL 6.840/2013 argumentando em oposição principalmente com relação ao aumento obrigatório da jornada escolar – e a permanência dos estudantes na escola por, no mínimo 7 horas diárias – e a organização do currículo por áreas “que deveriam ser escolhidas pelos estudantes no último ano do ensino Médio, devendo-se optar entre a formação profissional ou outra área do currículo a ser ofertado pela escola” (SILVA, 2019, p. 81).

Enfatizando o caráter compulsório do ensino médio em tempo integral o movimento reafirmou sua negativa ao lembrar que no Brasil, a realidade dos jovens, principalmente aqueles de baixo nível socioeconômico e que cursam o ensino nas escolas públicas, são também trabalhadores. Não que fossem contra a ampliação do tempo de permanência na escola, mas, além da incontestável ausência de relação entre aumento do tempo na escola e qualidade de ensino, a compulsoriedade certamente seria fator de exclusão e evasão escolar. Deve-se lembrar, segundo Silva (2016), que mais de 2 milhões dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos são também trabalhadores; ou seja, ao estender a jornada de estudo para mais de 7 horas diárias esses alunos teriam que procurar outra forma de estudar, por exemplo, no período noturno o qual, de acordo com o PL teria uma jornada mínima de três horas e deveria contemplar o mesmo conteúdo do currículo do diurno. No entanto, “copiar” a organização pedagógica-curricular do diurno para o noturno não procede se considerar que a realidade dos discentes deste turno têm outro perfil e necessidade de adequação, inclusive, de peculiares estratégias para o ensino-aprendizagem. Além do mais, o ensino noturno ficaria restrito aos alunos com 18 anos ou mais; exclusão, portanto.

Silva e Krawczvk (2015), lembram que no PL 6.840/2013 a prioridade no currículo seria para Língua Portuguesa e Matemática e ressaltam a argumentação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio de que a formação por áreas faz desaparecer as disciplinas existentes e torna inviabilizada a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento. A qualidade da educação pressupõe a articulação do conhecimento que cada área do saber pode contribuir para a formação dos jovens estudantes. Portanto, não deve haver hierarquia e a ênfase em uma ou outra disciplina (SILVA; KRAWCZYK, 2015).

De acordo com Silva (2016) o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio conseguiu uma interlocução com o Ministério da Educação haja vista que, naquele contexto ainda se podia dizer que tinha uma “normalidade” democrática capaz de dar abertura para que

acontecessem audiências como a que se fez na Câmara dos Deputados com relação à rejeição do PL. Esse movimento elaborou então um substitutivo para o PL escrito pelos deputados sem, contudo, propor alguma alteração. O que, segundo Silva (2016) fizeram, foi subtrair o que os representantes do movimento consideravam que era um atraso como a obrigatoriedade da escolha de uma ou outra área dentre as “opções formativas” e neutralizar algumas alterações propostas (SILVA, 2016).

O que ocorreu após a elaboração do substitutivo do PL 6.840 pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi que, no ano de 2015 o Congresso Nacional trancou sua pauta não efetivando nenhum processo de votação devido ao contexto político em torno de cassações, do impeachment da presidenta Dilma enfim, de um quadro conservador e eminentemente degolando a normalidade democrática com que se podia contar até então. Quando Dilma Rousseff foi afastada da presidência, no ano de 2016, o governo provisório imediatamente mudou o Ministério da Educação inserindo nesta pasta e para assumir alguns cargos, pessoas que outrora se posicionaram como favoráveis às propostas do PL 6.840/2013. Portanto, a mudança no cenário político refletiu nas instâncias donde saem as determinações oriundas das políticas educacionais brasileiras. Sendo assim, a reforma para o ensino médio, iniciada com o supracitado projeto em 2013 não foi voltada e ficou em suspensão (SILVA, 2016).

Diante do que se apresentou, pode-se notar que os debates acerca dos problemas relacionados ao ensino médio já vinham acontecendo e compondo os processos de elaboração de políticas públicas para alcançar possíveis soluções para as dificuldades diagnosticadas.

4.3 A Medida Provisória Nº 746/2016: alterações e (re) organização da estrutura do ensino médio brasileiro

Na Exposição de Motivos à Medida Provisória nº 756/2016 as justificativas para que o ensino médio passasse por uma “reforma” concentrou-se nas seguintes situações: 1) De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) os estudante apresentam baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática; 2) o currículo com 13 disciplinas compreende uma carga horária excessiva e isso faz com que os estudantes não se sintam “interessados” o que compromete seu desempenho; 3) o currículo precisa ser flexível e diversificado (seguir o modelo dos países onde os estudantes apresentam bom desempenho de

acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e 4) “somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho. [...] Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional” (BRASIL, 2016b).

Utilizando-se da análise documental como metodologia para estudo desse instrumento jurídico, constatou-se que a LDB/96 teve alterações e inclusões que não afetaram exclusivamente o ensino médio, mas também a oferta de disciplinas da educação infantil e do ensino fundamental³¹ e modificou o regulamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Tendo em vista a reformulação do Ensino Médio, destacam-se os artigos: *Art. 24*, que dispõe sobre a carga horária escolar; *Art. 26*, sobre a forma de organização curricular; *Art. 36* o qual normatiza a organização do currículo do ensino médio; *Art. 61*, que define quem são os profissionais da educação básica escolar.

O Art. 4º da Medida Provisória determinou o prazo para implementação do disposto nos art. 26 e 36 para o segundo ano letivo subsequente à homologação da Base Nacional Comum Curricular. Na quinta seção deste estudo serão expostos os prazos e determinações vigentes na Lei 13.415/2017.

Mesmo ciente de que a MP 746/2016 inexistiu com a sua conversão na Lei 13.415/2017, julgou-se pertinente a apresentação de “como era” na LDB/96 e “como ficou” pela MP 746/2016 o ensino médio brasileiro apresentando no Quadro 3, abaixo, os artigos que

³¹ No Art. 26 [...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno

.....
 § 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. (BRASIL, 2016c).

impactaram nessa etapa da educação nacional gerando as principais oposições, contestação e debates.

Quadro 3 – Alterações para o ensino médio: Mudanças na LDB/1996 pela MP 746/2016

Capítulo II – Educação Básica	
<p>Art. 24 caput A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns (dispõe sobre a carga horária escolar)</p>	
COMO ERA... na LDB/1996	COMO FICOU... pela MP Nº 746/2016
<p>I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver"</p>	<p>Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação." (NR)"</p>
<p>Art. 26 caput Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (sobre a forma da organização curricular) Alterado os parágrafos 1º, 2º, 3º e 7º, incluindo ainda um décimo parágrafo no artigo</p>	
COMO ERA... na LDB/1996	COMO FICOU... pela MP Nº 746/2016
<p>§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p>	<p>1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.</p>
<p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).</p>	<p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p>
<p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente</p>	<p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente</p>

curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)	curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:
§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.	§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.
§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)"	§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.
-x-	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime." (NR)
Art. 36 Normatiza a organização do currículo do ensino médio.	
COMO ERA... na LDB/1996	COMO FICOU... pela MP Nº 746/2016
Art. 36. caput O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:	Art. 36. caput 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 - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;	I - Linguagens;
II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;	II - matemática;
III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma	III - ciências da natureza;

segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.	
IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)	IV - ciências humanas; e
-x-	V - formação técnica e profissional.
§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre	§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.
§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.	§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino
-x-	§ 5º 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 a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.
-x-	§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.
-x-	§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
-x-	§ 8º Os currículos de 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.
-x-	§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

-x-	§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.
-x-	§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.
-x-	§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.
-x-	§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.
-x-	§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.
-x-	§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com

	terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.
-x-	§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.
-x-	§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
Art. 44 (Um parágrafo foi incluído)	
COMO ERA... na LDB/1996	COMO FICOU... pela MP N° 746/2016
-x-	§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36.
Art. 61 (define quem são os profissionais da educação básica escolar)	
COMO ERA... na LDB/1996	COMO FICOU... pela MP N° 746/2016
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.	III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e
	IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas

	afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a MP já tenha sido convertida na Lei 13.415/2017 considera-se importante ponderar sobre algumas das alterações observadas no Quadro 3. Isto porque, conforme se verá na análise da Lei (quinta seção) a modificação que ocorreu foi predominantemente na redação da normativa. Em antecipação destacam-se as alterações para a Lei 13.415/2017: o retorno da disciplina de Arte para todos os níveis da Educação Básica e a inclusão do artigo 35-A - que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio.

A mudança provocada no art. 24 ampliou a carga horária anual para 1.400 horas, ou seja, instituiu-se o tempo integral do aluno na escola. De acordo com Ferreira e Ramos (2018), a oposição não é com relação ao tempo de permanência do estudante na instituição escolar. A questão, que não foi sequer tangenciada na MP seria com relação à disponibilidade e formação de professores para atuar no processo de ensino-aprendizagem e a própria condição e infraestrutura das escolas: materiais, laboratório, equipamentos, biblioteca, etc. No entanto, o contexto é de “corte de gastos” com a aprovação da PEC 241/55. Sem recursos, sem investimento na educação, qual a possibilidade de realização dessa reforma? Segue a alteração no Art. 26, com mudanças na organização curricular do ensino médio, conforme a MP.

O Art. 26 teve cinco alterações e a inclusão de um parágrafo. Por esse artigo apenas três disciplinas se tornaram obrigatórias no ensino médio: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. No Art. 36 § 9º incluído na LDB fica bem evidente que somente “língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”. Os componentes: Arte e Educação Física, antes pertencente a todos os níveis da educação básica pelo instrumento jurídico se tornam obrigatórios na educação infantil e no ensino fundamental. Os conteúdos passam a depender do que ficaria definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que ainda estava em processo de elaboração para o ensino médio.

A oferta da Língua Estrangeira também sofreu alteração nesse artigo. Pela LDB as escolas precisavam ofertar aulas de, pelo menos, uma língua estrangeira a partir do sexto ano do ensino fundamental., sem determinar qual seria. No art. 36 § 8º fica estabelecido que os currículos do ensino médio “incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo”, ou seja, a unidade escolar perde a

autonomia para eleger a língua estrangeira e disponibilizá-la conforme o interesse da comunidade e a possibilidade da oferta.

A inclusão do § 10 no Art. 26 foi uma antecipação da determinação de que se incluam os componentes curriculares conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da aprovação dessa diretriz a qual definirá também os “temas transversais” a serem contemplados no ensino (FERREIRA e RAMOS, 2018).

Um dos pontos mais críticos da MP 746/2016 foi o art. 36 com as alterações na redação do texto da LDB e inclusões de incisos e quinze parágrafos. Nesse artigo está a determinação de que o currículo do ensino médio seja composto pela BNCC e os itinerários formativos separados por áreas: Linguagens, Matemática; Ciências da Natureza, Ciências Humanas e a inclusão do itinerário “formação técnica e profissional”. As disciplinas Filosofia e Sociologia - incluídas na LDB desde 2008³² como obrigatórias nos três anos do ensino médio foram retiradas da LDB pela Medida Provisória.

É importante ressaltar que pelo § 1º desse artigo fica estabelecido que os “sistemas de ensino *poderão* compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput”, ou seja, faz parecer permissividade, no entanto o texto deixa margem para que os sistemas de ensino não ofertem as áreas do conhecimento consideradas básicas para a formação nessa etapa da educação dos jovens brasileiros. Ao mesmo tempo observa-se uma contradição quando, no § 5º diz que deverá ser considerada a “formação integral do aluno”.

Convém lembrar que a medida provisória não dá diretamente ao aluno a chance de escolher sua área de aprofundamento. Isso vai depender de como cada sistema de ensino vai elaborar seu próprio currículo. Por exemplo, pode ser que o aluno queira optar por concluir o ensino médio com ênfase na formação técnica e profissional, mas isso dependerá de a rede estadual oferecer esse itinerário.

A proposta retoma a dicotomia que perpassa os debates e estudos sobre o ensino médio brasileiro: formação propedêutica, geral, humanística e formação profissional. No § 3º observa-

³² A Lei 11.684/2008 alterou a redação do Art. 36 da Lei 9.394/96 (LDB/96) determinando a inclusão das disciplinas Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Acesse http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm para a íntegra da Lei.

se a retomada das “competências, habilidades³³ e expectativas de aprendizagem” também subordinadas as diretrizes da BNCC e segundo critérios de cada sistema de ensino.

Considera-se também apontar que, ainda com relação aos parágrafos incluídos no Art. 36 têm-se a determinação de que a carga horária para o cumprimento da parte destinada à BNCC seja de até 1.200 horas do total para os três anos do ensino médio; ou seja, os conteúdos considerados “básicos”, que correspondem à formação mais geral do jovem estudante ficaria condensada em 400 horas por ano. O ensino técnico-profissionalizante antes previsto como *integrado* ao ensino médio passou a ter o mesmo peso com relação às outras quatro áreas do conhecimento incluindo também a possibilidade de reconhecimento da “experiência prática de trabalho” do estudante para efeito de cumprimento das exigências curriculares. Apresenta a possibilidade de que o aluno curse módulos e obtenha créditos para prosseguir nos estudos desde que contemplem a BNCC (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Encerrando os destaques referentes ao art. 36, a inclusão do § 11 que trata da oferta de formação nos cinco itinerários considerando a possibilidade da “inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias” expressa a abertura de possibilidades para que empresas privadas passem a atuar “colaborativamente” com a oferta de cursos e que, para isso, recursos públicos sejam transferidos para esse setor. Observa-se cada vez mais o ideário neoliberal inserido nas políticas públicas educacionais. A admissão de empresas, grupos e cooperativas pertencentes ao setor privado cuja lógica predominante é a mercadológica conduz à perda do caráter humanizador da educação como um DIREITO.

A questão dos conteúdos exigidos para ingresso no nível superior de ensino também se modificou. Antes as universidades definiam seus conteúdos programáticos que seriam cobrados nas provas dos processos seletivos, considerando o que era exigido na etapa do ensino médio. Com a MP – Art. 44 - os vestibulares deveriam requerer do candidato à vaga no ensino superior as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas pela BNCC. Interessante destacar que essa exigência constante no texto da MP foi determinada sem, contudo, estar homologada a BNCC do ensino médio.

³³ Os termos “competências e habilidades” provém das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998. Revisite-se a seção “3.2.1 – Documentos legais para o ensino médio – Alterações na LDB/96” deste trabalho.

De acordo com a LDB, art. 61 inciso III os profissionais da educação básica são “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. A MP acrescentou o inciso IV dando abertura para que “profissionais com notório saber” possam ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação. Essa inserção causou polêmica e foi geradora de muitas discussões entre os docentes. Ferreira e Ramos (2018) problematizam o fato do texto da MP não preservar a importância da formação dos profissionais da educação. Não é o fato de invalidar o conhecimento técnico e/ou adquirido com a prática, mas sim, de menosprezar todo o arcabouço formativo das licenciaturas: preocupadas e atentas com relação à didática e aos demais aspectos pedagógicos para auxiliar na construção do saber.

A grande crítica daqueles que se posicionaram contrários a medida provisória é justamente por se tratar de uma Medida Provisória, um ato ilegítimo feito sem a participação da sociedade, sem representatividade o qual reflete um governo que não estabelece diálogo com os interessados, rompe com o princípio da democracia. Mudanças impostas por meio de MP remete ao período do regime militar em que os Decretos-Lei eram usados para fazer mudanças estruturais no país. Considerando que já existia um Projeto de Lei – PL nº 6.840/2013 – não foi respeitado o debate e as discussões que os sujeitos da educação vinham fazendo. A MP fragmentou o conhecimento ao determinar os itinerários formativos, impediu que os estudantes efetivamente tivessem uma formação humana, que tivessem o contato com as diferentes áreas do conhecimento e assim, pudesse “escolher”, optar por se aprofundar naquela que tivesse maior afinidade.

O debate democrático, com certa abertura que se vinha estabelecendo acerca da Educação no Brasil foi violentado com a imposição das alterações na LDB/96 para o ensino médio. É fato que a etapa final da educação básica faz parte das reflexões e pauta das políticas educacionais e, é evidente a insatisfação tanto por parte dos estudantes quanto dos professores.

A MP colocou em evidência alterações na estrutura curricular do ensino médio, no entanto, essa reforma não pode ser limitada a dimensão do currículo. Outras questões às quais correspondem a estrutura do ensino carecem de reflexão. Silva (2015a) ao fazer um estudo detalhado sobre o ensino médio, apontou uma série de reformas estruturais que precisam ser pensadas com relação à melhoria dessa etapa do ensino:

[...] a necessidade de construção de escolas e da melhoria nas condições materiais das já existentes [...] questões ligadas ao financiamento público, tendo em vista assegurar as condições de qualidade no sentido de recuperar os edifícios escolares muitos deles em situação de abandono e construir novas

escolas a partir de um projeto arquitetônico que considere as necessidades postas hoje [...] Com relação à infraestrutura e condições materiais das escolas de Ensino Médio, em face das diretrizes do PNE de melhoria da qualidade, vale destacar que as condições de oferta contam com 44% de escolas sem bibliotecas, 56% sem laboratórios de ciências, 7% sem qualquer tipo de acesso à internet, 30% sem quadras de esportes (INEP, Censo Escolar, 2012). Nesse aspecto entram as características de materiais e equipamentos – quais linguagens desses materiais e equipamentos seriam necessárias com vistas a estabelecer uma interlocução profícua com os jovens e com os adultos que frequentam o Ensino Médio atualmente? Um exemplo é da necessidade de rede wireless em cada escola como condição de assegurar a todos/as, alunos/as e professores/as as condições plenas de comunicação e interação com o mundo virtual. Não podemos nos esquecer de que as tecnologias e suas redes interativas são fatores de construção identitária dos jovens que, por essa razão, atribuem (ou não) sentido e significado ao espaço da escola. A mediação dessas tecnologias pode se configurar, portanto, em formas de ressignificar as mediações estabelecidas entre professores/as e alunos/as, dentre outros aspectos (SILVA, 2015a, p.71).

No entanto, questões de grande relevância foram deixadas de lado. Durlly, Costa e Sanches (2015), entrevistando o professor Jamil Cury sobre a questão das avaliações educacionais no Brasil ao abordar sobre o desempenho dos estudantes apontam que essas avaliações desconsideram questões estruturais fundamentais à qualidade da educação. Em resposta às entrevistadoras, Cury elucida:

A avaliação tem que ser decorrente de um processo, e, sendo assim, não podemos ser contra ela. Por outro lado, fazer avaliação por resultados, como ocorre, por exemplo, com o PISA³⁴, comparando o Brasil com a Finlândia, Dinamarca etc, não dá, pois, nesse caso, seria necessário considerar as muitas diferenças existentes entre tais sistemas, como, por exemplo, a questão da extensão da jornada, o salário digno e a carreira, entre outros. Como comparar, ainda, o desempenho de alunos quando, em muitas escolas de ensino médio, há carência e ausência de mais de 170 mil professores de química, física e biologia? O momento que vivemos no país é uma oportunidade rara que temos para inserir a avaliação como um processo e não só como um produto final (DURLY; COSTA; SANCHES, 2015, p. 911-912).

³⁴ PISA - *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os trechos destacando as carências estruturais do ensino médio brasileiro, representando as falas de Silva (2015a) e Cury (apud DURLY; COSTA; SANCHES, 2015) fazem “abrir os olhos” para questões que foram deixadas de lado, ignoradas no contexto da proposição da reforma dessa etapa da educação nacional.

4.3.1 O anúncio da MP 746/2016 – A ilusão da “escolha” e um passaporte: a incerteza

A Edição extra do Diário Oficial da União, Ano CLIII N° 184, Brasília/DF de uma sexta-feira, 23 de setembro de 2016 trouxe em primeira página a publicação do Sr. Presidente da República, Michel Temer que, “no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição” adotou, com força de lei, a MEDIDA PROVISÓRIA N° 746 a qual “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 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, 2016c).

No dia anterior ao da publicação oficial, o Sr. Presidente proferiu um discurso de “lançamento” do Novo Ensino Médio. Depois de uma incansável busca pelo vídeo desse discurso realizado durante a Cerimônia no Palácio do Planalto em 22 de setembro de 2016, constatou-se que essa mídia foi retirada, inclusive do *youtube*, site de busca por vídeos na internet que é mais conhecido e acessado. Logrou-se êxito dessa procura encontrando o discurso escrito³⁵ e em áudio³⁶ na biblioteca da presidência. O conteúdo do pronunciamento de Temer “entrega” de forma escancarada um dos maiores problemas dessa reforma do ensino médio. Antes, porém, da revelação e análise, segue o discurso, na íntegra:

³⁵ Texto Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto> Acesso em 23 fev. 2020

³⁶ Áudio disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/audios/audio-do-discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto-08min45s> Acesso em 23 fev. 2020

Os senhores, senhoras profissionais da área de educação,
Estudantes,
Senhoras e senhores.

Eu folgo em vir a este plenário no instante em que se inova o Ensino Médio. E a história da educação é uma coisa curiosa. Eu comentava há pouco, na minha sala, com o governador Geraldo Alckmin, que no meu tempo de estudante - quero saudar também a doutora Viviane Senna, que se dedica muito à educação -, mas no meu tempo de interior no estado de São Paulo havia no colégio, no Ensino Médio o curso Científico e o curso Clássico. Quem ia para ciências humanas fazia o curso Clássico, quem ia para ciências exatas, ia para o Científico. E eu confesso que lá na minha cidade, cidade pequena, a minha inclinação toda sempre foi pelas ciências humanas. E eu me recordo que não havendo o curso Clássico, eu ingressei do primeiro no Científico, mas logo no final do ano, aquele tempo tinha segunda época, eu fiquei para a segunda época em física e em química. E daí, eu percebi que eu tinha que ir para o curso Clássico e daí, vim para São Paulo para fazer o Clássico.

E hoje eu vejo que, muito mais aperfeiçoadamente, esta nova estrutura do ensino médio visa exatamente a acolher a vocação natural, não é senhor secretário, a vocação natural daqueles estudantes, e dando-lhes até um tempo mais alargado, mais espaçado, para que eles possam fazer essa opção.

De modo que, com isto, eu digo que é uma satisfação participar deste lançamento. A escola deve ser grande aliada de cada jovem na sua formação, intelectual e social. E até o Mendonça disse: “Olha, eu cumprimento o Temer, porque de alguma maneira ele fez isso até por medida provisória, que significa medida urgente”, e disse: “Crianças e jovens não podem aguardar”, e daí, a ideia da medida provisória.

Deve, portanto, ajudar os cidadãos a perseguir seus sonhos. É isso o que pretende, pude perceber, o novo currículo escolar e a política de fomento ao ensino em tempo integral que lançamos hoje. Queremos, aliás, dar um salto de qualidade na educação brasileira.

Eu acho até, viu Mendonça, se nós pudermos neste curtíssimo espaço que temos pela frente, mas com auxílio e compreensão dos governadores, se nós pudermos nos esforçamos enormemente para fazer todas as escolas em tempo integral, nós ganharíamos muito na educação do povo brasileiro.

Acho fundamental, ainda há pouco o governador de Pernambuco, mencionava o caso da Coréia, Coréia do Sul, em que todo ensino é em tempo integral e ninguém pode ignorar os avanços que se verificaram na Coréia do Sul em face dessa formação. E por isso mesmo que esse novo Ensino Médio, depois de largamente debatido, ele baseia-se em um modelo já testado e aprovado em países avançados.

Isso é fundamental em um país com mais de 1,5 milhão de jovens excluídos da escola e do trabalho, e até outros dados que o Mendonça acabou dando aí na sua exposição.

A partir de agora, repito, os jovens poderão escolher um currículo mais adaptado às suas vocações, as suas aspirações e aos seus planos.

Nossa Constituição, no artigo 205, define as competências, em matéria de educação: “Educação é dever do Estado, dever de todos, da família, com a colaboração da sociedade”. Mas o texto constitucional - isto eu digo com toda segurança - não se limitou a afirmar por quem deve ser oferecida a educação,

disse para que ela deve ser oferecida. E ela deve servir, sem dúvida alguma, ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, o que requer darmos aos jovens opções curriculares e não imposições curriculares. Ela deve servir ao preparo para o exercício da cidadania, o que nos impõe, por exemplo, combater a evasão escolar que assola o Ensino Médio. Ela deve, também, servir à qualificação para o trabalho, o que recomenda à escola disponibilizar uma opção de formação técnica e profissionalizante, que também se institui nesse dia.

Como venho dizendo, ao longo do tempo, não estamos perseguindo nem o Estado mínimo, nem o Estado máximo. Precisamos de um Estado eficiente, aquele que seja capaz de prestar serviços de qualidade à população. E, evidentemente, esse novo currículo, esse novo Plano do Ensino Médio visa, exatamente, à eficiência de natureza educacional.

E por isso que eu quero dizer, muito solenemente, até que no nosso governo não haverá redução de verbas para a educação. Em momento algum nós faremos isso. Nós sabemos qual é a nossa responsabilidade fiscal e que a responsabilidade social caminham juntos. Se de um lado nós temos responsabilidade fiscal, que importa numa austeridade, por outro lado, nós temos que ter responsabilidade social, ou seja, voltar os nossos olhos para a educação.

Estou, portanto, seguro, certo, certíssimo, que com as medidas anunciadas hoje, fruto de um belíssimo trabalho feito pelo Ministério da Educação, com o ministro e todos os técnicos se dedicaram a esta matéria, criando mais oportunidades para nossos jovens, constroem também as bases de um crescimento econômico sustentável.

Meus parabéns ao ministro. Meus cumprimentos a todos.
(TEMER, 2016).

Como se disse, o Sr. Presidente aponta, na sua fala e ao exemplificar com sua vivência o principal problema da reforma do ensino médio. Relembre-se do trecho:

[...] E eu confesso que lá na minha cidade, cidade pequena, a minha inclinação toda sempre foi pelas ciências humanas. E eu me recordo que não havendo o curso Clássico, eu ingressei do primeiro no Científico, mas logo no final do ano, aquele tempo tinha segunda época, eu fiquei para a segunda época em física e em química. E daí, eu percebi que eu tinha que ir para o curso Clássico e daí, vim para São Paulo para fazer o Clássico. (TEMER, 2016).

Observa-se no próprio exemplo de vida do Sr. Temer, o impedimento de que embora ele tivesse “inclinação” para as Ciências Humanas, a cidade era pequena e não havia o curso Clássico. Da mesma forma, na proposta do novo ensino médio o estudante poderia escolher a área que tivesse mais afinidade, contudo, sabe-se que os itinerários formativos não serão oferecidos em todas as escolas. O problema que acentuará a desigualdade com relação ao acesso desses jovens no nível médio de ensino é, justamente, a falta de condições econômicas para resolver a situação como o fez o Sr. Presidente: mudando de cidade para seguir sua “vocaçãõ”.

Rememora-se também um outro aspecto quando Temer diz “esta nova estrutura do ensino médio”. O adjetivo “nova” não corresponde a uma inovação para a etapa final do ensino médio. Conforme já se apresentou, o modelo de currículo dividido em ênfases conforme a área do conhecimento foi o que se teve no período da ditadura militar, ou seja, não há “novo”. É, portanto, a retomada de um modelo que a educação de nível médio brasileira já teve.

É oportuno destacar o trecho do pronunciamento do ex-presidente Michel Temer durante a Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio para apresentar outro ponto contraditório nessa proclamação. Diz o ex-presidente:

[...] E por isso que eu quero dizer, muito solenemente, até, que no nosso governo não haverá redução de verbas para a educação. Em momento algum nós faremos isso. Nós sabemos qual é a nossa responsabilidade fiscal e que a responsabilidade social caminham juntos. Se de um lado nós temos responsabilidade fiscal, que importa numa austeridade, por outro lado, nós temos que ter responsabilidade social, ou seja, voltar os nossos olhos para a educação (TEMER, 2016).

Em setembro de 2016 foi apresentada a MP da reforma do ensino médio e, em dezembro, aprova-se a Emenda Constitucional nº 95 consolidando a proposta de implementação do teto para os gastos públicos federais – PEC 241/55. Ocorre uma contradição e uma incoerência no discurso de Temer ao afirmar que “não haverá redução de verbas para a educação”. Se um novo regime fiscal vigorará pelo tempo de 20 anos, ou seja, até 2036, como será efetivada a aclamada reforma, sendo que, parte da proposta é estender o ensino médio para tempo integral? Sem dúvida, o aporte financeiro deverá ser revisto e, certamente terá alteração. Entende-se que a EC 95, ao estabelecer o teto dos gastos com a intenção de fazer alavancar o desenvolvimento econômico, converte-se numa barreira que impede àqueles que dependem das políticas públicas básicas como a educação, do gozo de um direito fundamental universal. É, portanto, uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais (MACHADO, 2017).

Apesar de, no lançamento da Reforma, Temer afirmar que não haverá falta de recursos para a educação, isso se constitui numa grande falácia. De acordo com a Conof (Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira) da própria Câmara dos Deputados, com a aprovação da PEC 241/2016 (PL 55) devem deixar de ser investidos anualmente na educação nada menos que R\$ 24 bilhões. Isso corresponde à diferença entre o mínimo de 18% que a constituição estabelece como obrigatório para União investir e os gastos previstos para 2017 acrescidos da inflação do ano anterior. Somando-se as perdas acumuladas nos próximos 20 anos, a educação terá um prejuízo de

aproximadamente 480 bilhões de reais. Só no final de março de 2017, com o chamado “ajuste fiscal”, de uma só vez, o governo Temer cortou R\$ 9,4 bilhões da educação, reduziu o número de vagas no Pronatec e eliminou o Ciência Sem Fronteira (modalidade graduação) (ORSO, 2017, p. 245).

Com a expectativa da adesão dos jovens estudantes dessa etapa da educação básica, o Ministério da Educação utilizou-se da mídia para fazer veicular um vídeo que circulou no horário nobre da TV entre as novelas e os jornais com a chamada: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”, “Novo ensino médio. Quem conhece, aprova!”. O vídeo³⁷ mostra alguns jovens que se levantam de um ambiente escuro expressando as seguintes falas:

“Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo”.

“Minha vocação? Sim, eu aprovo!”

“Eu quero!”

“Eu aprovo!”

Finalizava “motivando” os estudantes a se convencerem de que era uma boa proposta com o discurso:

“Com o novo ensino médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”.

“Quem conhece o novo ensino médio aprova!”

(Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs> Acesso em 23 fev. 2020)

Como se pode perceber, a propaganda sugere o tão aclamado “protagonismo” dos jovens, no entanto, a maioria dos estudantes das escolas públicas não foi ouvida. Pode-se notar também que os figurantes selecionados como representantes dos estudantes não se identificam com aqueles com os quais se depara nas escolas públicas: garotos e garotas aparecem trajando

³⁷ YouTube · Ministério da Educação · 26 de dez. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs> Acesso em: 23 fev. 2020

roupas “descoladas”, quase sendo possível identificar marcas de *griffs*, além da feição “saudável” e tranquila de quem não se preocupa com outras questões a não ser o estudo – é notável que nenhum deles trabalha ou têm alguma participação efetiva auxiliar no orçamento familiar. Muito distante da realidade que se vê no “chão da escola pública”.

Um outro ponto a ser destacado é que não há escolha; portanto, é uma propaganda enganosa configurando numa falsidade ideológica. Contudo, a principal ausência de escolha foi no processo, no momento em que a reforma era debatida. As mudanças educacionais no Brasil, a não ser em tempos de ditadura militar nunca aconteceram por Medida Provisória ou quaisquer decretos. Mudanças dessa envergadura devem ser feitas via Congresso Nacional com participação democrática, dando voz e ouvindo a sociedade. Além disso, a propaganda afirma que o estudante vai poder “escolher” o que quiser estudar. A lei divide o currículo do ensino médio em duas partes: uma parte que é comum a todos os estudantes e a outra parte que é dividida em cinco itinerários: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017a).

Na letra da lei a questão da escolha pelos itinerários formativos é um atrativo inquestionável para os jovens, contudo acredita-se que é uma ilusão que não sairá do papel pois, não ficou determinada a obrigatoriedade de as escolas ofertarem todos os itinerários. A falta de conhecidas condições nos sistemas de ensino – ausência de recursos humanos e de investimento na rede pública - e a disponibilidade de oferta desses itinerários não sustenta o discurso da “escolha”. Enfim, mudanças, dúvidas, incógnitas, insegurança, receios...e, algumas reações como as que se apresentará na seção seguinte.

4.3.2 Manifestações CONTRA a MP 746/2016 - Reações, protestos e o Movimento de ocupação de escolas: “Não temos direito de abrir mão dos nossos direitos”.

No contexto político e econômico do Brasil do ano de 2016 quando o presidente Michel Temer impôs propostas e medidas autoritárias e antidemocráticas, verificou-se uma série de reações da sociedade brasileira com reivindicações contra tais empreitadas governamentais. Os principais motivos da negação, dos protestos e das manifestações foram: 1) a proposição de uma Emenda Constitucional (PEC) 241/55 – homologada como PEC 55 – a qual retirava o financiamento e cortava os gastos com o setor público por 20 anos afetando a Educação, a

Saúde e demais atendimentos da demanda social pública e 2) a Medida Provisória 746/2016 que reorganizava o ensino médio mudando o funcionamento e a estrutura curricular dessa etapa da educação básica (RIBEIRO e PULINO, 2019).

Saviani (2016) resume o cenário da educação no Brasil considerando esse período com o que ele chamou de “abastardamento da educação”. O autor diz que,

A partir de medidas como cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação, destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo à discussão provocada pelo açoitamento ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória, que veio mexer mais amplamente na LDB, modificando diversos de seus artigos num sentido ainda mais regressivo do que aquele representado pelo texto aprovado em 1996 em relação ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados (SAVIANI, 2016, p. 390).

A proposta da Emenda Constitucional PEC 241/55 provocou reação na sociedade civil. Contudo ocorressem reações contrárias à retirada de direitos sociais estabelecidos na Constituição brasileira com greves e as ocupações estudantis, a PEC foi aprovada sem o diálogo com a sociedade civil. A EC nº 95 representou uma investida contra a democracia brasileira ao retirar recursos dos investimentos sociais e a redução dos gastos públicos por vinte anos. Na conclusão de Cynara Mariano (2017, p. 259), essa medida foi “mais uma tentativa das forças do capital, nacional e supranacional, para manter o Brasil no seu permanente Estado de Exceção econômico, no qual se deseja manter, aliás, toda a América Latina”. A autora explica que as medidas impopulares que ciclicamente são impostas provêm de períodos de crises econômicas e assaltam interesses públicos elaborando e levando a cabo

[...] todo tipo de reformas a favor do livre mercado, e que longe de ser o caminho para a liberdade, as medidas de choque econômico aprofundam as crises, as desigualdades e a violência. No caso brasileiro, a crise econômica e o afastamento presidencial de Dilma Rousseff, ao que parece, foram as oportunidades encontradas para mais uma medida de "choque" ou de "desastre" (MARIANO, 2017, p. 279).

Exatamente nesse contexto quando se instalou um governo ilegítimo após o golpe parlamentar do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foi apresentada a Medida Provisória nº 746 a qual se desdobrou em novo golpe deflagrado contra a educação pública nacional.

Num sentimento de reprovação mediante a violência que representou a MP 746/2016 os estudantes brasileiros ocuparam escolas, universidades e institutos federais iniciando-se no estado do Paraná em 03 de outubro de 2016 – dez dias após o anúncio da MP. Em entrevista pelo Jornal Correio Braziliense³⁸ postado em 28 de setembro de 2016 os estudantes justificaram a manifestação em oposição à MP:

“Com isso, serão formadas pessoas com conhecimento muito bom em uma área e ruim em outra. Por que não me deixar entender todo o contexto para depois eu escolher?” (Estudante A, 17 anos).

"O papel da escola é transmitir todo o conhecimento acumulado no mundo. Então, se eu estou na escola, tenho que ter acesso a todas as matérias: filosofia, física, história, geografia" (Estudante B, 16 anos).

Esta estudante além de discordar de que efetivamente poderá escolher diferentes áreas de formação ainda acrescentou na entrevista que o aumento da carga horária prejudicará os jovens que precisam trabalhar para complementar a renda da família e coloca em questão a necessidade de melhorar a infraestrutura das escolas:

"Acho que a reforma prioritária é a reforma estrutural das escolas, você oferecer para o aluno um laboratório de química, de biologia, porque nem essa estrutura material nós temos. Precisamos ainda de toda uma base no ensino fundamental."

³⁸ Postado em: <https://www.correiobraziliense.com.br/escolhaaescola/mudancas-na-educacao-escolha-a-escola/> Acesso em: 27 abr. 2020. *No momento da escrita desta tese, visando a confirmar algumas informações e referências, notou-se que o Jornal retirou a postagem dessa entrevista. Contudo, manteve-se o conteúdo outrora acessado, em 27 abr. 2020 por considerá-lo relevante e revelador de uma conduta de “silenciar” os opositores das imposições governamentais. Mais um exemplo da investida contra os direitos sociais, uma censura “disfarçada”, mordida no direito de liberdade de expressão.

De acordo com Saviani (2017) as reações à MP foram feitas mediante manifestações refletidas em emendas pelo parlamento, nas ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas, por meio de notas públicas e de repúdio (pelos educadores, pesquisadores e agentes da esfera educacional). O autor se referindo a uma Nota do Fórum Nacional de Educação emitida em 22 de setembro afirma taxativamente que

[...] o governo Temer erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e sistemas de educação e, também, erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio. (SAVIANI, 2017, p. 227).

O movimento dos estudantes expresso nas ocupações dos espaços escolares ficou registrado na história da educação brasileira. Considera-se que foi um movimento legítimo, importante como manifestação da não aprovação/aceitação da Medida Provisória. A forma abrupta e imperativa como foi anunciada a MP 746 rompeu com o debate democrático que se vinha construindo nos processos de abordagem sobre os problemas educacionais.

É importante ressaltar que o congelamento dos gastos públicos foi proposto por um governo que causou uma enxurrada de ações antidemocráticas supressoras de direitos sociais adquiridos ao longo da história em todos os segmentos da sociedade. Não há como negar que a PEC 241 afetará substantivamente as condições da Educação, da Saúde nos próximos anos. Lembra-se também que essa PEC cria um sério problema com relação ao PNE tendo em vista que comprometerá o atingimento das metas e princípios ali exarados os quais foram pensados ao longo de anos. Para que se alcance essas metas, é necessário fomento, se a PEC retira o fomento, que condições se terá para concretizar o que preconiza o PNE, principalmente no que se refere à universalização da educação em todos os níveis do ensino?

Lima e Maciel (2018) lembram que o PNE 2014-2024 teve como previsão que até 2016 o ensino médio fosse universalizado para os jovens de 15 a 17 anos além de chegar a 85% a taxa de matrículas até o fim de sua vigência. Os autores enfatizam que as estratégias para o alcance dessa meta extrapolam uma reformulação do ensino médio e requer “aquisição de equipamentos, material didático, formação continuada de professores, adoção de programas de correção de fluxo escolar” (LIMA e MACIEL, 2018, p. 8). Ademais, compõe as diretrizes do PNE, além da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar e da melhoria da qualidade da educação, a superação das desigualdades educacionais e a valorização

dos profissionais da educação; esta última, sequer mencionada na Lei 13.415/2017. (BRASIL, 2014b).

Um exemplo claro para se vislumbrar a contradição na proposta da MP da reforma é com relação à “oferta” de cinco itinerários formativos; cinco áreas do conhecimento que demandarão docentes para atuar no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o momento conta com a determinação de que não se invista nenhum recurso na educação – o “corte de gastos” pela Emenda Constitucional 95 (PEC 241/55 homologada em 15 de dezembro de 2016). Assim, como quintuplicar o número de professores para atender aos itinerários? Outro problema que não se pode esquecer é que na MP não foi mencionado quaisquer apontamentos sobre a formação, atuação e designação de professores...contrassenso!

O ensino médio continua sendo pauta de movimentos de educadores, pesquisadores e demais agentes que lutam em favor da escola pública. Todos esses sujeitos concordam que é necessário um projeto educacional para essa etapa final da educação básica; e essa preocupação não é recente. Também é instigante a questão recorrente do ensino médio dual, levando em conta que a formação nessa etapa é sempre bipartida: para recrutar força de trabalho padronizada, através de cursos técnicos profissionais e para capacitar jovens da elite ao acesso do ensino superior com uma formação de caráter propedêutico.

A obrigatoriedade do ensino médio foi instituída com a emenda constitucional nº 59 de 2009. A nova redação dos incisos I e VII do art. 208, instaurou a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009). No entanto, a universalização dessa etapa de ensino ainda não faz parte da realidade da educação brasileira. Muito ainda se observa de problemas como o índice de evasão, abandono, reprovação e de jovens que estão fora da escola. Além da reiterada problemática da qualidade do ensino, ressalta-se a falta de infraestrutura nas escolas, a desvalorização dos professores, a desatenção com a diversidade cultural, geográfica, econômica desse país. Isso tem como consequência a reprodução da desigualdade social, o grande desafio de uma conjuntura que não se restringe à mudança de um currículo. A carência é de uma política pública que integre a educação no seu conjunto, numa unidade de contextos e não na limitação da dimensão pedagógica.

Reitera-se que o processo de discussão sobre a necessária reformulação do ensino médio não deveria se limitar à alteração no currículo. É evidente que as condições para que os alunos aprendam e se sintam mais atraídos pela escola precisam ser revistas. E não só os estudantes, mas também os professores carecem de incentivo, de motivação para atuarem no processo de

ensino-aprendizagem. A resistência com relação à MP se deu com relação à forma como foi imposta, rompendo com o princípio republicano democrático, mas, também refletiu a capacidade crítica dos estudantes brasileiros no que diz respeito à garantia dos seus direitos e do respeito pela luta em prol do acesso e de oportunidades de inserção e formação para a constituição de sujeitos, cidadãos e trabalhadores numa dimensão que sobressai à da constituição de um exército de “mercadorias”, de “força de trabalho” de “coisas” que atendam ao mercado e à necessidade dessa sociedade capitalista de ideário neoliberal.

O movimento estudantil posicionou-se pela total refutação tanto da PEC 214 quanto da MP 746. A professora Mônica Ribeiro Silva lembrou que “Em defesa do direito a uma educação de qualidade, milhares de jovens nos dão uma importante lição: ‘não temos o direito de abrir mão dos nossos direitos’” (IFPR, 2016). Porém, substantivamente, nenhuma alteração foi feita, os projetos não foram revertidos: a PEC se tornou a EC 95 e a MP converteu-se na Lei nº 13.415/2017.

Os agentes educacionais das instituições públicas nos âmbitos municipal, estadual e federal apresentaram documentos de repúdio e oposição às intempestivas e autoritárias ações do governo lastimando a afronta à uma construção histórica da democracia e das lutas expressas em conquistas na Educação brasileira. A defesa era (e é) pela escola pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Pode-se perceber que as proposições exaradas na MP 746/2016 não apresentaram nenhuma novidade se comparadas com o que constava no Projeto de Lei nº 6.840 de 2013. Na verdade, considera-se que ela representou uma versão “piorada” desse Projeto de Lei.

Enfim a ausência de diálogo com os atores envolvidos na educação nem tampouco realizado com a comunidade em geral (pais, estudantes) revelou uma política educacional de um governo cujo perfil antidemocrático e autoritário teve como consequência uma ampla mobilização. Mesmo com a negação dos professores, dos alunos, dos sujeitos que atuam na educação, pais, pesquisadores, a reforma foi aprovada em sua versão oficial através da Lei 13.415/2017 e se encontra neste período em fase de implementação.

4.3.3 MP 746/2016: (re)forma do ensino médio? – Remendo “novo” em pano “velho”

A alegação de que o que se propôs como reforma para o ensino médio brasileiro é um “remendo ‘novo’ em pano ‘velho’” pode ser comprovada no resgate que se fez desde a segunda

seção deste estudo quando do percurso histórico do ensino médio. Para isso, utilizou-se do procedimento metodológico da análise documental e das produções bibliográficas sobre o tema expondo os excertos legais, as alterações efetuadas na LDB/96 e as determinações nas diretrizes curriculares no período de vinte anos, até 2016 quando, impositivamente e de forma autoritária e antidemocrática, o governo apresentou a Medida Provisória nº 746 como proposição para um “novo” ensino médio.

Em resgate de memória sobre a estrutura e a organização do ensino médio brasileiro, na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas quando, segundo Dallabrida (2009) ocorreram as primeiras mudanças efetivas no ensino secundário. A Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.890/31 divide essa etapa do ensino em cursos seriados: fundamental e complementar. Este, compulsório para os estudantes que intentassem matricular-se nos institutos. Segundo Moehlecke (2012) essa reforma, embora fosse uma proposta para que o ensino propedêutico estivesse desvinculado da finalidade de preparar para o acesso ao nível superior, ao inserir a série para o curso profissional acabou por consagrar a dualidade educacional. Isto porque, os estudantes da elite podiam dedicar-se ao estudo, enquanto os menos favorecidos, iam se “formar” como força de trabalho para ser utilizada na indústria em desenvolvimento.

A Reforma Capanema pelo Decreto-lei nº 4.244/1942 dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o ginásio e o colegial. O ciclo colegial ramificava-se conforme a finalidade: a formação técnica – que dava acesso às áreas agrícola, industrial e comercial ou curso normal – e o secundário que representava o passaporte para o ingresso em qualquer área do ensino superior. Convém lembrar que o ensino técnico não dava acesso para o nível superior. Ou seja, essa reforma consolidou o dualismo na educação: um ensino propedêutico para formar a “elite” condutora do país e o ensino técnico-profissional para capacitar trabalhadores para o mercado industrial em desenvolvimento.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61) os cursos de formação profissional passam a ser equivalentes aos cursos de formação propedêutica. Mesmo com a aparência de democratização da educação, a elite continuava sendo favorecida e o caráter dualista da educação brasileira permaneceu (DALLABRIDA, 2009).

No período da ditadura militar, a partir de 1964, a educação passa a ser um meio para capacitar e qualificar os jovens para o mercado de trabalho a fim de intensificar o

desenvolvimento econômico nacional. Lembra-se que, na década de 70, evidenciou-se uma lógica baseada no “mais apto” ao exigir a aprovação dos egressos do nível primário nos exames de admissão para terem acesso ao ensino secundário. Ora, indubitavelmente os mais “preparados” eram filhos da elite que, pelas condições econômicas podiam se dedicar aos estudos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971 altera a nomenclatura do ensino para 1º e 2º graus ampliando a obrigatoriedade da educação para as pessoas com até 14 anos de idade. O que se ressalta com essa LDB/71 foi a compulsoriedade de uma formação profissional no currículo do 2º grau. O intuito permanecia: formar trabalhadores para atuar no mercado. Embora essa etapa do ensino também tivesse uma parte da formação de caráter geral que capacitasse o estudante para o ingresso no ensino superior, na realidade isso não acontecia com todos os que concluíam esse nível. Os jovens das classes populares, de baixo poder econômico começavam a trabalhar e dificilmente prosseguiam nos estudos (HISTÓRIA, 2019). Por outro lado, o ensino propedêutico permanecia formando os estudantes da elite para o ingresso no nível superior. Ou seja, embora na aparência estivesse suspensa a dualidade na educação nacional, na prática ela era recorrente. Ressalta-se que essa reforma não logrou êxito pois o governo desconsiderou a precariedade das condições para essa empreitada: as escolas estavam sem estrutura física, sem material ou instalações adequadas para ministrar os cursos técnicos, havia carência de recursos humanos e financeiros no geral. Em 1982 com a Lei nº 7.044/1982 o curso profissionalizante se torna facultativo e em 1996 a LDB, atribui ao ensino médio a finalidade de “preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional” (BRASIL, 1996b). Coloca-se em atenção para as semelhanças que se notará na Lei nº 13.415/2017, anunciada como “novo” ensino médio.

As propostas e diretrizes curriculares também apresentam conceitos e princípios norteadores para o ensino que permanecem inalterados, ou retornam com ênfase nas orientações. A previsão de um núcleo comum e parte diversificada do currículo, já estava anunciada no Art. 4º da LDB/1971 quando o ensino era estruturado em 1º e 2º graus e mantém-se no Art. 26 da LDB de 1996, para o então ensino fundamental e médio:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996b).

O núcleo comum corresponde à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do currículo que, para a etapa do ensino médio foi homologado após a sanção da Lei 13.415/2017.

Em 1997, no Decreto nº 5.154 mencionou-se pela primeira vez os *itinerários formativos* “objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1997). Eles apareceram também na Lei nº 11.741/2008 que alterou a LDB/1996 com relação à educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Outra definição do que seriam os itinerários formativos veio exarada no Decreto nº 8.268 de 18 de junho de 2014 conceituados como “unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2014a). Por fim, retornam no Art. 36 da MP 746/2016 figurando como o que antes se designava como “parte diversificada” (BRASIL, 1996b) dos currículos do ensino médio:

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 (BRASIL, 2016c).

Essa separação por áreas do conhecimento e a ênfase em conceitos como os de *competências e habilidades*, também não são novidade para as orientações curriculares do ensino médio. Relembra-se a menção de “competências e habilidades” nos documentos oficiais para a elaboração dos currículos: nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e, no ano de 2002, nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+. A MP 746, em 2016 recuperou o formato da organização curricular mantendo esses conceitos (SILVA, 2018). Ressalta-se na análise que nas idas e vindas das orientações altera-se infimamente a nomenclatura, mas permanece uma base conceitual vinculada à ideologia neoliberal e de formação para atender aos interesses do capitalismo.

Visando a superação da “aparência” do “novo” anunciada na MP 746 e objetivando apreender a “essência” das mudanças implementadas nas políticas públicas para o ensino médio ao longo da história da educação brasileira notou-se a conservação da alternância entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Conforme se pode observar, elementos das políticas implementadas no passado voltam ao cenário presente. Reafirma-se, portanto, que não há novidade no que se propôs para a etapa final da educação básica.

O percurso histórico permitiu observar uma série de alterações perpassadas por contradições, idas e vindas, inclusão e retirada de determinações para essa etapa da educação. Apesar desse “vai-e-vem” e da tentativa de definir uma função para o ensino médio, também se pode notar a persistente dualidade estrutural da educação brasileira cingindo os objetivos de formação dos jovens em: educação propedêutica, voltada para a preparação para inserção no ensino superior e uma educação técnica-profissional que permitisse a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Portanto, o que permaneceu foi a indefinição da finalidade do ensino médio.

Verificou-se na incursão pelos documentos legais e nas diretrizes curriculares elaboradas ao longo dessas duas décadas que se mantém a limitação estrutural da *descontinuidade* diagnosticada por Saviani (2008) nas políticas educacionais do Brasil. Segundo o autor, as reformas são apresentadas num movimento metafórico de “zig-zague” ou do “pêndulo”, uma após outra sempre com o argumento de que serão a solução para os problemas. São sucessivas tentativas entre temas e problemas a serem resolvidos (SAVIANI, 2008).

A quinta seção, seguinte, apresenta a lei vigente para o ensino médio brasileiro. Será exposto o conteúdo dessa norma educacional, as alterações que ela provocou na LDB/96 e a análise crítica com o apontamento dos impactos sobre a escola pública, principalmente.

5 LEI 13.415/2017: O REDIGIDO E O SUBENTENDIDO NESSA NORMATIVA PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

*“o que fazem,
porque fazem e
que diferença isso faz”
Dye (1992, p.1)*

Reconhecido como a etapa final da educação básica nacional conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e tendo, portanto, uma identidade e finalidade definida, o ensino médio constitui-se como um DIREITO de todo cidadão brasileiro. Desde então, quando deixou de ser considerada “meio” entre uma fase da formação educacional básica e o ensino superior, as políticas educacionais voltaram o olhar para as necessidades dessa etapa educacional.

O ensino médio sempre foi um assunto muito debatido no meio educacional e no decorrer da história observou-se várias intervenções, reorganizações estruturais, organizacionais e curriculares para que os problemas dessa etapa da educação básica brasileira fossem amenizados. Conforme apresentou-se na seção anterior deste estudo, o ano de 2016 marcou mais uma tentativa de ultrapassar as dificuldades do ensino médio utilizando-se, entretanto, de uma medida provisória (MP 746/2016) imposta autoritária e arbitrariamente a qual modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) com alterações importantes e impactantes nos artigos relacionados às determinações para o nível médio do ensino brasileiro. Essa proposta do governo de Michel Temer causou revolta entre os professores, mobilizações, movimentos de ocupação das escolas pelos estudantes e manifestações de educadores e pesquisadores em defesa do direito ao ensino médio como educação básica.

A justificativa para a emergência da reestruturação do ensino médio foi pautada nos indicativos do desempenho dos estudantes brasileiros. Segundo os agentes favoráveis à “reforma”, a taxa de abandono, reprovação, atraso relacionado à distorção idade-série seriam motivos relevantes a serem considerados. As avaliações feitas por essas pessoas incluíam a baixa qualidade do ensino, a quantidade de disciplinas – treze - considerada excessiva e a falta de atrativo correspondente com a expectativa dos jovens cursistas dessa etapa da educação básica. Na exposição de motivos expressa para justificar a imposição da Medida Provisória nº 746 de 2016 o diagnóstico era de que

[...] o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI; (...) um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional; (...) em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). (...) Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais (BRASIL, 2016b).

Silva (2019) lembra que conforme o Censo Escolar da Educação Básica³⁹ do ano de 2014 em torno dos 35% das pessoas com idade entre 15 e 17 anos ainda cursavam a etapa fundamental do ensino e 17% estavam fora da escola. Outro índice relevante é o da porcentagem de alunos que abandonaram os estudos: aproximadamente 32% daqueles pertencentes à faixa etária de 18 a 24 anos os quais não estavam na escola nem haviam concluído o ensino médio. (BRASIL. MEC/INEP, 2015).

É importante enfatizar que a idade de 15 a 17 anos corresponde ao “tempo certo”⁴⁰ para os jovens cursarem o ensino médio. Além disso deve-se lembrar que o prazo estabelecido para o cumprimento da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 a qual tornou obrigatório o ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos estava previsto para o ano de 2016, no entanto, mesmo com a assegurada obrigatoriedade do ensino para essas pessoas o ensino médio não foi universalizado para a população brasileira (MOEHLECKE, 2012).

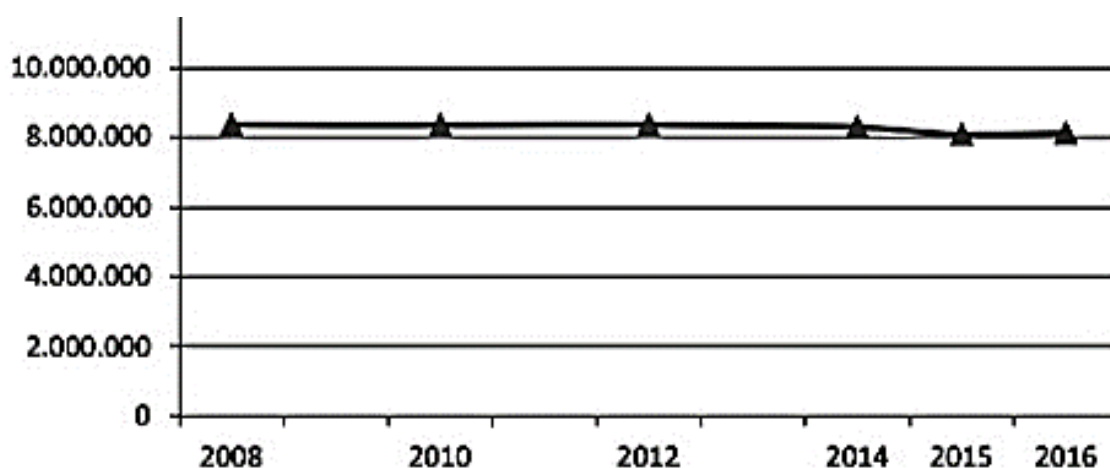
Convém observar que no Censo Escolar referente ao período que antecede a Lei 13.415/2017 aponta um número de 8,1 milhões de matrículas do ensino médio. Em relação aos

³⁹ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais de educação sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. (INEP, 2022).

⁴⁰ O termo “tempo certo” é usualmente utilizado para especificar a idade regular que o estudante deve estar em determinado nível de ensino considerando-se que ele não tenha sido reprovado em nenhum ano letivo e, portanto, conforme a regulamentação, esteja com a idade correspondente para aquela etapa escolar. De acordo com a explicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de distorção idade-série é a “proporção de estudantes de determinada faixa etária no ensino regular com idade dois anos ou mais acima da esperada para a série/ano que frequentavam, em relação ao total de estudantes da mesma faixa etária” (INEP, 2022).

anos anteriores, nota-se que esse índice permaneceu estável, com um mínimo de alteração desde o ano de 2008, conforme se pode constatar no gráfico nº 1:

Gráfico 1 – Evolução do nº de matrículas no período de 2008 a 2016



Fonte: (MEC/INEP, 2017)

Essa relativa estabilidade demonstra que o processo de inserção dos jovens no ensino médio não avançou e, portanto, evidencia a dificuldade para alcançar o direito à educação básica obrigatória.

O Censo de 2016 atualizou os dados relacionados à distorção idade-série do ensino médio: passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016. Isso significa que, no ano de 2016 aproximadamente 30% dos jovens com a idade de estarem cursando o nível médio ainda estavam no ensino fundamental. O Boletim Informativo⁴¹ da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada pelo IBGE em 2018, referente aos anos de 2016/2017 estimou que 25,1 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos de idade não frequentavam a escola ou qualquer outro curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional ou

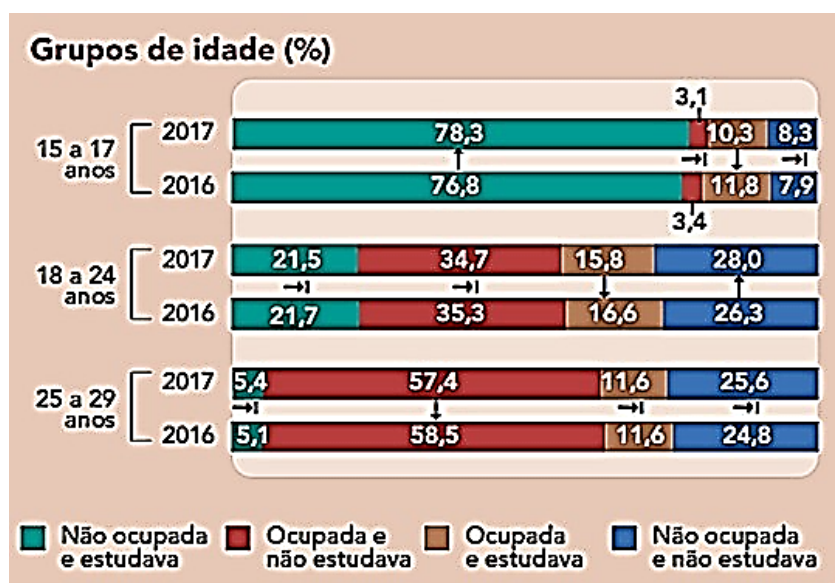
⁴¹ Por decisão editorial, a partir de 2017 a publicação passou a ser divulgada em duas partes: a primeira corresponde a este informativo, que destaca os principais resultados da pesquisa, e a segunda é constituída por Notas técnicas, entre outros elementos textuais, apresentando considerações de natureza metodológica sobre a pesquisa. As tabelas de resultados, as notas técnicas e demais informações sobre a PNAD Contínua encontram-se disponíveis no portal do IBGE na Internet, no endereço: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=21073> Acesso em: 30 mar. 2022 (PNAD, 2018).

cursinhos preparatórios para o vestibular. O notável dessa pesquisa são os motivos elencados para justificar a ausência na frequência às aulas, sendo eles:

[...] por motivo de trabalho, ou seja, trabalhava, procurava trabalho ou conseguiu trabalho que iria começar em breve (39,7%); não tinha interesse (20,1%); e por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de pessoas (11,9%). Os motivos relacionados ao mercado de trabalho foram mais frequentes” (PNAD, 2018, p.11).

O informativo do PNAD apresenta o gráfico 2 que permite verificar a condição dos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos os quais deveriam estar cursando o ensino médio:

Gráfico 2 – Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, segundo a condição de estudo e a situação na ocupação



Fonte: (PNAD, 2018, p. 12).

Conforme se pode observar, o índice de jovens de 15 a 17 anos que possuía uma ocupação para além do estudo era de aproximadamente 15%. Desta forma, infere-se que a pretendida universalização da educação básica é uma meta que precisa de intervenção para ser alcançada. Não só por esse motivo, mas, de forma mais geral, esse seria um argumento legítimo para se empreender uma reforma no ensino médio.

Contudo os dados apontem para uma emergente intervenção no ensino médio brasileiro considera-se que a implementação da Lei nº 13.415/2017 foi uma ação das políticas públicas

que ao invés de dar esperança os educadores e agentes educacionais preocupados com a formação do jovem brasileiro causou um impacto negativo que se expressou (e ainda permanece) em debates e manifestações de repúdio nas palestras, seminários e congressos do âmbito da educação.

Reitera-se a consideração de que é indubitável a necessidade de intervenção pelas políticas públicas educacionais para que o ensino médio se converta numa etapa da educação dos jovens que tenha conteúdo significativo para esses estudantes e que seja contextualizado com a realidade sociocultural dos aprendentes. É inegável a necessária revisão e reelaboração do ensino médio para que esta, efetivamente, seja uma etapa conclusiva da EDUCAÇÃO BÁSICA e, portanto, que capacite o jovem para o exercício da cidadania, para a vida social e a atuação no mundo do trabalho.

5.1 A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017

5.1.1 O percurso metodológico para análise da normativa

O método que subsidiou todo este estudo foi o do materialismo histórico-dialético. A análise expressa nesta tese provém do conhecimento precedente do processo histórico do ensino médio brasileiro considerando esse objeto numa totalidade onde está inserido. Como se pode verificar, as alternâncias na estrutura e na organização dessa etapa da educação passou pelas contradições e mediações que foram ora ou outra superadas e reconstruídas dando um movimento na construção da história desse fenômeno educacional. É pela dialética que o “movimentar” dos fenômenos e suas contradições tornaram possível enxergar a *essência* em detrimento da *aparência*. Quando o pesquisador investiga determinado fato concreto há que situá-lo socio-historicamente para, a partir do movimento histórico-dialético que o construiu tornar possível explicar além do concreto aparente. Portanto, pelo método materialista histórico-dialético o conhecimento não acontece imediatamente, só pelo “olhar” do fenômeno como se o vê, mas, a partir dele, buscando as mediações e retornando posteriormente a esse objeto inicial para poder explicar sua *essência* revelada (NETTO, 2011).

Assim, partindo da compreensão da realidade do ensino médio no Brasil, elucidando o processo de movimentação desse ensino com finalidades de, ora formar com um ensino propedêutico, ora enfatizar a formação técnica profissional mas, mantendo no contexto que

pode se considerar como parte da totalidade desse fenômeno, uma dualidade educacional que privilegia uma classe socioeconômica em detrimento da camada mais desfavorecida da sociedade brasileira é que se tornou possível realizar o estudo e a análise crítica subsequente.

Este estudo, de abordagem qualitativa embasado pela pesquisa documental e bibliográfica também contou com o suporte da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). De acordo com Lawrence Bardin (2002) embora a análise documental possua semelhanças com a análise de conteúdo, este procedimento apresenta diferenças essenciais conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Análise Documental X Análise de Conteúdo

ANÁLISE DOCUMENTAL	ANÁLISE DE CONTEÚDO
Trabalha com documentos	Trabalha com mensagens (comunicação)
Faz-se, principalmente por classificação-indexação	Utiliza a técnica categorial temática
O objetivo é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem	O objetivo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bardin (2002, p. 46).

Conforme pode se observar, a técnica da análise de documentos visa à representação do teor de um documento “sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (BARDIN, 2002, p. 45); já a análise de Conteúdo, segundo esta autora:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p.47).

Severino (2017) assegura que a Análise de Conteúdo permite desnudar no texto o que está oculto para melhor compreensão das intencionalidades. Portanto, considera-se que essa técnica seja uma alternativa viável para que a leitura da Lei ultrapasse a superficialidade do “aparente” e se revele mais do que o está escrito. Na justificativa da própria autora:

[...] a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. Contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (BARDIN, 2002, p. 43).

A organização da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002) é feita em torno de três pólos ou etapas: a *pré-análise*; a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação*. Cada uma dessas etapas é composta por “passos” os quais foram seguidos para a compreensão da Lei nº 13.415/2017.

A fase da *pré-análise* corresponde à organização do estudo e envolveu uma leitura “flutuante” da normativa (já definida como o *corpus* da investigação) a fim de, conforme orienta Bardin (2002) estabelecer um primeiro contato com o teor legal buscando a percepção das determinações e se colocando num posicionamento reflexivo para apreender e explorar esse documento de uma forma mais analítica.

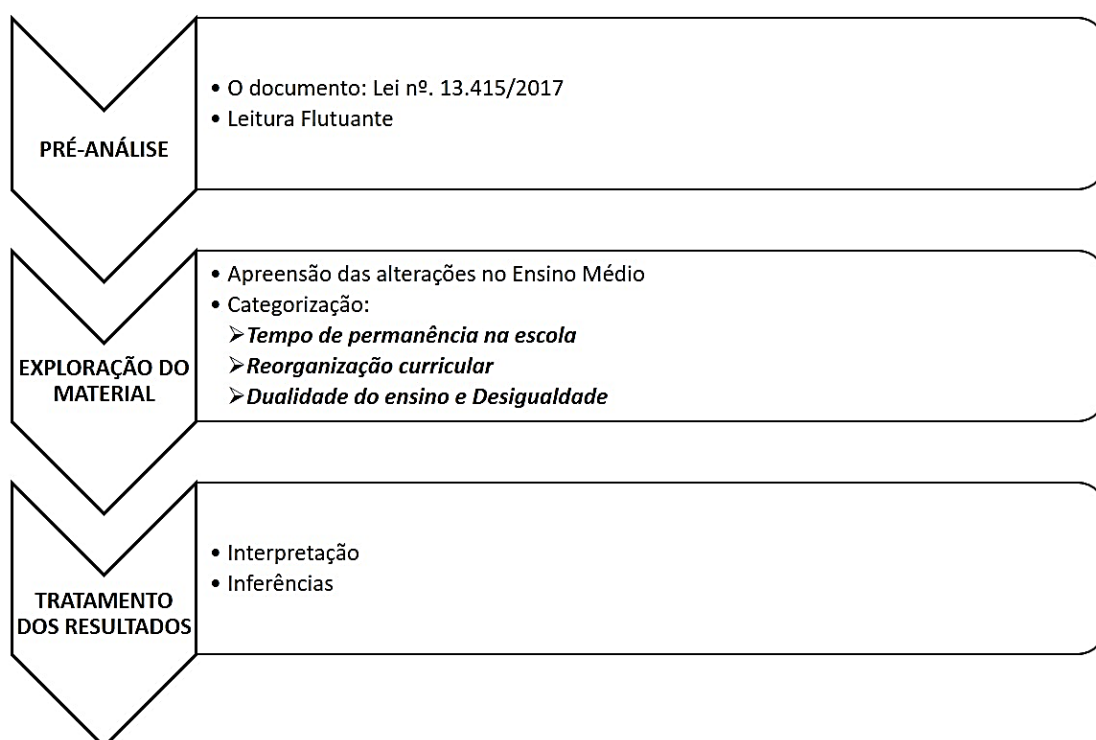
A segunda etapa foi a exploração do material (identificação das categorias). Ao longo da leitura do documento, deparando--se com um artigo inserido na LDB/96 pela Lei 13.415/2017, o Art. 35-A, delimitou-se a categoria “**Reorganização Curricular**”. Também se deparou com uma mudança significativa, com relação ao aumento da carga horária e a implementação do ensino em tempo integral. Dessa constatação forjou-se a delimitação da categoria “**Tempo de permanência na escola**”. E ainda a categoria “**Dualidade do ensino e Desigualdade**”. Essas categorias foram percorridas no decorrer da análise, contando com contributo do estudo bibliográfico de artigos, teses, dissertações, e demais produções acadêmicas que se debruçaram sobre a temática da reforma do ensino médio decorrente da MP 746/2016 e da Lei 13.415/2017.

Godoy (1995) esclarece que pode variar a maneira de seguir essas fases, no entanto elas devem ser seguidas. As unidades de análise podem sofrer variações, assim como a forma de tratá-las e ainda, a estrutura pode centrar em temáticas determinadas. A autora explica que, “num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo” (GODOY, 1995, p. 24).

Segundo Bardin (2002) a categorização é feita classificando elementos que, agrupados, formam um conjunto ao qual é dado um título genérico conforme possuam caracteres comuns a serem analisados.

A fase que finaliza este estudo é a do tratamento dos resultados; foi quando se realizou o exercício da compreensão, a busca pelos aspectos intrinsecamente detectados no decorrer do texto legal, a inferência e a interpretação possibilitada pela apreensão da história, dos processos de alteração legal, das diretrizes implementadas e, enfim, do contexto perscrutado que se fez previamente com relação ao ensino médio brasileiro.

Figura 3 – Etapas do processo para Análise de Conteúdo da Lei 13.415/2017



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2002, p. 102).

O tópico seguinte apresenta o exarado na Lei nº 13.415/2016 em consonância com os objetivos deste estudo.

5.1.2 O redigido – O que está escrito nos artigos da Lei 13.415/2017 para o ensino médio

Depois de realizada a contextualização das reformas executadas no ensino médio até o ano de 2016, passa-se à apresentação da Lei nº 13.415 homologada em 16 de fevereiro de 2017 a qual alterou

A Lei n° 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 n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017a).

A normativa provocou mudanças não somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) estabelecendo “nova” organização e diretrizes curriculares especialmente para a etapa final da educação básica brasileira exaradas nos artigos: 24, 26, 35-A (artigo acrescentado) e 36. Também alterou o Art. 44 que trata da educação superior e os Art. 61 e 62 que normatiza sobre a formação docente dando nova redação ao Art. 318 da CLT permitindo ao professor a atuação em mais de um turno. Alterou o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967 que trata da veiculação de mensagens, transmissões pela mídia, divulgação de programas e ações educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC). E ainda, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com a previsão de repasse de recursos para a escolas (pelo prazo de dez anos) a partir da data de início da implementação dessa extensiva jornada de estudo. Por fim, revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005 (que trata do ensino da Língua Espanhola) (BRASIL, 2017a).

Recorda-se que o enfoque neste estudo é o ensino médio, último nível para a conclusão da educação básica. Portanto será dada atenção especial para os artigos que a Lei 13.415/2017 modifica com relação a essa etapa do ensino. A Lei consta, na íntegra, nos anexos – ANEXO A – deste estudo e o quadro 5 sintetiza as mudanças ocorridas no texto da lei a partir do Capítulo II da normativa considerando o que foi imposto na MP 746/2016 e como ficou depois dessa medida ser convertida na Lei 13.415/2017.

Quadro 5 – “Como estava” na MP 746/2016 e “como ficou” na Lei n° 13.415/2017

Capítulo II – Educação Básica	
Art. 24 caput A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (dispõe sobre a carga horária escolar)	
COMO ESTAVA... na MP N° 746/2016	COMO FICOU... com a Lei N° 13.415/2017

<p>I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p> <p>Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.</p>	<p>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; (incluídos os §1º e §2º):</p> <p>§ 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.</p> <p>§ 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.</p>
<p>Art. 26 caput Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (sobre a forma da organização curricular)</p>	
<p>COMO ESTAVA... na MP Nº 746/2016</p>	<p>COMO FICOU... com a Lei Nº 13.415/2017</p>
<p>1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.</p>	<p>§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p>
<p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p>	<p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.</p>
<p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:</p>	<p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:</p>

	* Manteve a redação da LDB anterior à MP 746/2016
§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.	§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.	§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.
§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.” (NR)	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.
Seção IV Do Ensino Médio	
Art. 35-A A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. (Artigo <i>incluído</i> pela Lei 13.415/2017)	
COMO ESTAVA... na MP Nº 746/2016	COMO FICOU... com a Lei Nº 13.415/2017
<ul style="list-style-type: none"> Este Art. 35-A não existia na MP 746/2016; ele foi incluído pela Lei 13.415/2017 com oito parágrafos conforme apresentados na coluna à direita. 	§ 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.

	<p>§ 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.</p>
	<p>§ 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.</p>
	<p>§ 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.</p>
	<p>§ 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.</p>
	<p>§ 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 <i>on-line</i>, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:</p> <p>I -domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II -conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.</p>
<p>Art. 36 Normatiza a organização do currículo do ensino médio.</p>	
<p>COMO ESTAVA... na MP Nº 746/2016</p>	<p>COMO FICOU... com a Lei Nº 13.415/2017</p>
<p>Art. 36. caput 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:</p>	<p>Art. 36. Caput 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:</p>

<p>I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da natureza; IV - Ciências humanas; e V - Formação técnica e profissional.</p>	<p>I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.</p>
<p>§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.</p>	<p>§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p>
<p>§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino</p>	<p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.</p>
<p>§ 5º 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 a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.</p>	<p>§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.</p>
<p>§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p>	<p>§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:</p> <p>I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;</p> <p>II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.</p>
<p>§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico,</p>	<p>§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação,</p>

econômico, social, ambiental e cultural.	no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.
§ 8º Os currículos de 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.	§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.
§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.	§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.
§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.	§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.
<p>§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:</p> <p>I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e</p> <p>II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.</p>	<p>§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:</p> <p>I - demonstração prática;</p> <p>II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;</p> <p>III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;</p> <p>IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;</p> <p>V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;</p> <p>VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.</p>

<p>§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.</p>	<p>§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se pode perceber, o que ocorreu de mudanças com relação à MP 746/2016 foi predominantemente na redação. Contudo, algumas determinações importantes devem ser destacadas.

No que se refere aos componentes curriculares, a lei voltou a obrigatoriedade do ensino de Arte e de Educação Física para a educação básica. Os professores dessas disciplinas viram, pela MP 746/2016 a subtração dessas áreas do conhecimento para o ensino médio sendo considerada nessa medida componentes somente da educação infantil e ensino fundamental (Art. 26 § 2 e 3). Embora pareça uma valorização dessas áreas do saber, repara-se que no Art. 35-A, §2 essas disciplinas, juntamente com Sociologia e Filosofia figuram no texto exarado como obrigatórios “estudos e práticas”. Ou seja, não são tratadas com a legitimidade que qualquer campo do saber possui. Inclusive, desmantela uma conquista outrora grafada pela lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008) a qual dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia em todos os anos do ensino médio. Acrescente-se que a normativa mantém a obrigatoriedade da Língua Inglesa e a facultativa oferta de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol. Lembrando que, no Art. 22 da lei 13.415/2017 fica revogada a normativa que dispunha sobre o ensino da língua espanhola – Lei nº. 11.161 de 5 de agosto de 2005. Enfim, ficaram como componentes obrigatórios nos três anos do ensino médio somente Língua Portuguesa e Matemática.

O artigo 35-A foi inserido na LDB/1996 para atender aos ditames do “novo ensino médio” e da BNCC para essa etapa da educação básica. A finalidade deste documento foi a de regulamentar a elaboração dos currículos a serem desenvolvidos pelos jovens estudantes brasileiros. O Art. 36 que já tinha sido alterado pela Medida Provisória é modificado na Lei complementando sobre a organização curricular do ensino médio deixando evidente a formação

em duas partes: uma correspondente à BNCC e a outra pelos itinerários formativos. Nota-se que o artigo deixa entrevisto que se poderá ofertar “diferentes arranjos curriculares” para atender ao contexto local conforme os sistemas de ensino considerem possível. Também muda a redação da MP 746 que permitia a oferta de mais de uma área desses itinerários para oportunizar “se” tiver vagas na rede. Além disso, estabelece os critérios para a formação com ênfase técnica e profissional considerando a inclusão de “vivências práticas de trabalho”, que poderão ser feitas através de “parceria com outras instituições”, ou seja, favorece que o setor privado adentre as escolas públicas priorizando seus interesses e influenciando na formação dos estudantes.

O reconhecimento do cumprimento das exigências curriculares do ensino médio aparece na legislação expressos na possibilidade de que essa etapa da educação básica seja organizada em módulos com o sistema de atribuição de créditos. Contudo, a permissão de que “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância” além de aceitar que se realize a formação através de experiências de trabalho e outras obtidas fora da escola (§11 do Art. 36) demonstra a possibilidade da privatização e da precarização do ensino médio pela substituição do ensino presencial. Contraditoriamente, o parágrafo final desse artigo requisita que a escola oriente os estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos, inclusive a destinada à atuação profissional.

As alterações ocorridas nos artigos 44 e 61 da LDB/1996 são as que tratam da educação superior, no entanto, destaca-se como importantes modificações presentes na Lei 13.415/2017. No art. 44 fica estabelecido que o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação tenha como referência as competências e as habilidades definidas na BNCC.

Um ponto polêmico e pauta dos debates pelos educadores que a MP 746/2016 apresentou foi a do reconhecimento de profissionais com “notório saber” para atuar no itinerário da formação técnica e profissional. Na Lei 13.415/2017 o “notório saber” é mantido acrescentado de que esse profissional precisa atestar sua “capacidade”, titulação ou prática de ensino através de certificação emitida por unidades educacionais ou corporações onde tenha atuado. A permissão é “exclusivamente” (exarada na lei) para a docência no itinerário V do Art. 36, da formação técnica e profissional.

Uma modificação que não constava na MP é a do art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Na Lei da reforma do ensino médio esse artigo é alterado estabelecendo que

os professores possam lecionar por mais de um turno no mesmo estabelecimento sem que ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida.

O outro ponto modificado pela Lei 13.415/2017 que não havia sido tratado na MP 746/2016 foi na redação do Art. 16 do Decreto-Lei nº 236 de 28 de fevereiro de 1967 com relação à mídia: transmissão e veiculação de programas e mensagens relacionadas à educação. A transmissão dos programas educacionais obrigatórios e mensagens do Ministério da Educação poderão ser transmitidos no horário entre 7h às 21h.

Na normativa consta também o cronograma de implementação das mudanças ocorridas na LDB/96 pela lei da reforma de 2017 sendo:

- Prazo de 2 (dois) anos para que os cursos de formação de docentes tenham como referência a BNCC, ou seja, a partir do ano de 2019.⁴²
- As alterações conforme os Arts. 2º, 3º e 4º⁴³ da Lei 13.415/2017, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, portanto no ano de 2019.
- iniciar o processo de implementação do novo currículo a partir do segundo ano letivo após a data da homologação da BNCC, ou seja, em 2020.

Atualizando, na Edição 131, seção 1, página 47 do Diário Oficial da União, foi publicada a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 para,

Art. 1º Instituir o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2021, p.47).

⁴² A Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio foi homologada pelo ministro da Educação, Rossieli Soares em 14 de dezembro de 2018 e publicada no Diário Oficial da União, Edição: 131, Seção: 1, Página: 47 no dia 18 de dezembro de 2018.

⁴³ Embora já se tenha exposto o teor da normativa, lembra-se que os Art. 2º, 3º e 4º dispõem sobre as alterações na carga horária (Art.2º); sobre o ensino de Arte, Língua Inglesa (Art. (3º) e todas as determinações do art. 35-A incluído na LDB que especifica sobre a organização dos currículos do ensino médio (Art. 4º).

As determinações deverão ser observadas tanto para as redes de ensino públicas quanto as privadas. O cronograma é exposto no Art. 4º dessa Portaria conforme segue:

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;

IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e

VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

§ 1º As atualizações das matrizes das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI devem ocorrer simultaneamente, conforme o descrito no caput.

§ 2º As redes de ensino deverão encaminhar ao Ministério da Educação - MEC, por meio de sistema específico, os referenciais curriculares alinhados à BNCC até fevereiro de 2022 (BRASIL, 2021, p.47).

Em comparação com as modificações provocadas pela Medida Provisória 746/2016 destaca-se a que se refere à instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Na Lei 13.415/2017 o repasse de recursos previsto do MEC para os Estado e Distrito Federal foi aumentado para 10 (dez) anos contados da data de início da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); na medida estabelecia-se no máximo de 4 (quatro) anos. Também aparece na lei o esclarecimento de que “deverá ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio”. Portanto, observa-se uma “melhora” no que diz respeito ao apoio financeiro para esse projeto; no entanto, fica a dúvida: Se existe uma PEC de “corte dos gastos” que estabelece 20 anos sem investimentos no setor de serviços públicos, como se efetivará esse repasse? Por esses e outros “como” e “por quês” segue no tópico adiante o exame analítico e crítico das mudanças advindas dessa Lei 13.415/2017 agrupadas por categorias conforme se estabeleceu: *Tempo de permanência na escola (Carga*

horária e EMTI); Reorganização curricular (BNCC + Itinerários Formativos); Reforma do Dualidade do ensino e Desigualdade.

5.1.3 O subentendido – Análise crítica da reforma do Ensino Médio: o que está oculto

Tendo feita a leitura e a exploração do conteúdo exarado na Lei 13.415/2017 recortou-se as três categorias que se propõe a analisar neste estudo. A partir da construção dessas categorias passou-se a interpretação do texto legal tentando apreender suas proposições “não ditas” e as possíveis consequências para o ensino médio brasileiro. Atenta-se para a importância do embasamento teórico-bibliográfico para atingir os objetivos e dar resposta às hipóteses formuladas no início deste estudo.

Aqui inicia-se a terceira fase do processo de análise de conteúdo. Fez-se um tratamento do que foi apreendido na fase exploratória definindo as categorias organizadas por temáticas determinadas para o desenvolvimento da análise. Seguiu-se então para a interpretação e as inferências (BARDIN, 2002). Procurou-se ir além do que está grafado na normativa por isso a interpretação se deu no sentido de buscar o que está oculto no discurso legal enunciado, descobrir o escondido, o ambíguo e o obscuro da aparente realidade exposta na escrita da normativa.

Examinando a Lei nº 13.415/2017 constatou-se que as consequências decorrentes da implementação dessa determinação impactam sobremaneira o ensino médio brasileiro. Assim, segue a reflexão crítica sobre as mudanças provocadas pela lei da “reforma” do ensino médio a partir das categorias construídas e com o respaldo bibliográfico - publicizado em artigos, dissertações e teses -, de pesquisadores, representantes de movimentos sociais, sujeitos e/ou grupos militantes em favor da garantia da Educação como DIREITO.

5.1.3.1 Tempo de permanência na escola (Carga horária e EMTI)

A expansão progressiva da jornada de permanência do estudante na escola é o que se está considerando como ensino médio em tempo integral. Esse esclarecimento é necessário para dirimir qualquer dúvida com relação ao uso, muitas vezes equivocado no que se refere ao ensino *integral*. Embora se possa confundir os termos e, por vezes considerar como se fossem

sinônimos, o ensino integral corresponde ao processo de formação do jovem nas diversas dimensões da vida humana considerando um processo capaz de fazer com que suas potencialidades sejam desenvolvidas integralmente (CIAVATTA, 2014). O tempo integral, por sua vez, diz respeito à quantidade de horas que o aluno permanecerá na escola, além das costumeiras 4h30min ou 5h diárias. Seriam, portanto, dois turnos dedicados ao estudo.

A alteração no Art. 24 da LDB/96 pela Lei 13.415/2017 determinou nova organização da carga horária do ensino médio. A mudança significou uma ampliação de 2.400 horas anuais correspondente a 800 horas por ano para 3.000 horas a serem implementadas progressivamente. Dessas 3.000 horas a lei regulamenta que no limite de até 1.800 horas (60%) sejam ministrados os conteúdos da BNCC – parte comum do currículo - e 1.200 horas (40%) se destinem à complementação com os itinerários formativos conforme a “escolha” dos estudantes.

O Ministério da Educação, através da Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 ratificou a determinação constante no § 1º do art. 24 da LDB/96 já alterada pela Lei 13.415/2017 de que, “A ampliação da carga horária para mil horas anuais deverá ser progressiva, ao longo dos anos de 2017 a 2022, sendo a garantia de oferta de competência dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2021). Portanto, a lei determina que até o ano de 2022 os sistemas de ensino ofereçam pelo menos mil horas anuais de carga horária. Para o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a oferta deverá ser adequada conforme as condições dos estudantes.

Examinando essa legislação constata-se que ao determinar que a carga horária máxima para os conteúdos da BNCC seja de até 1.800 horas o Ensino Médio está sendo reduzido no que diz respeito à formação geral comum para todos os estudantes. São 600 horas a menos nos três anos desse nível de conclusão da educação básica. Conforme explica Araújo (2019), o conhecimento e a importância de disciplinas formadoras do pensamento crítico-racional dos jovens são subtraídos. Também fica restrito o desenvolvimento das capacidades humanas através das quais o jovem passa a se comportar como cidadão autônomo.

Chama a atenção um outro problema, o da possibilidade de a parte de formação comum ser ainda menor pois, conforme exarado na lei a duração é para o máximo de 1.800 horas, portanto, não está registrado um mínimo de horas para essa parte referente aos conteúdos básicos da BNCC, mas, assegura aos sistemas de ensino que possa fazer essa definição, ou seja, se esses sistemas propuserem carga horária menor estarão resguardados pela normativa. (KUENZER, 2017). Ainda há a questão do reforço da desigualdade, fruto de uma oferta desigual tanto da carga horária para a formação comum quanto para os itinerários formativos.

A consequência desse fracionamento da etapa conclusiva da educação básica e da pretensa “flexibilização” não fará com que o ensino médio seja de melhor qualidade, como se desejam os defensores da reforma. Pelo contrário, o ensino fatalmente será superficial, aligeirado, heterogêneo e reforçará a desigualdade de oportunidades educacionais (SILVA, 2021).

É importante notar que a parte diversificada do currículo, que terá os 40% da carga horária complementar é considerada como a parte que torna o ensino médio “flexível” e atraente para o estudante porque, segundo os defensores da reforma eles poderão “escolher” conforme sua vontade e aptidão a área que tiver mais afinidade e desejo para se aprofundar nos estudos. No entanto, também é previsto pela normativa que esta oferta ocorrerá conforme a definição dos sistemas de ensino e não está escrito na lei qualquer obrigatoriedade de que sejam ofertados mais do que um dos itinerários nas unidades escolares.

Tomando como referência o tempo de permanência do estudante do ensino médio na escola quando tinha que cumprir 800 horas anuais por 200 dias letivos e que esta quantidade de dias se mantém na nova legislação, pode-se perceber que haverá a extensão da jornada de estudo avançando para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Essa não é só uma inferência, nem uma mera possibilidade pois, consta na própria legislação o destaque de que a Lei 13.415 também “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. O MEC inclusive se compromete com um apoio financeiro pelo período de 10 anos para as escolas que passarem a ofertar o ensino em tempo integral a partir da vigência da lei. Essas escolas deverão assinar um termo de compromisso com o detalhamento das ações a serem realizadas e das metas a atingir. No entanto, a situação socioeconômica nacional - lembrando a EC nº 95 que limita por vinte anos os gastos com os serviços públicos – não favorece ao necessário investimento para que as condições de infraestrutura e pedagógica das escolas sejam organizadas e adequadas para atender a essa extensão da jornada de estudo.

O problema concernente à questão do tempo integral nas escolas públicas não é recente nos debates por educadores e pesquisadores. Cavaliere (2014) ao tratar dessa temática afirma que,

As escolas são instituições complexas e uma ETI [Escola em Tempo Integral] é ainda mais complexa. Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Apesar da previsão legal do apoio do MEC com a transferência de recursos para as escolas que implementarem o tempo integral, além de essas instituições terem iniciado o atendimento com a extensão da jornada de tempo na escola e possuírem projeto político-pedagógico conforme o art. 36 da LDB/96 deverá ser dada prioridade às regiões cujos resultados nos processos avaliativos do ensino médio tenham sido mais baixos e também que sejam atendidas prioritariamente as regiões com menores índices de desenvolvimento humano (BRASIL, 2017a).

Ferretti (2018) avalia que as escolas públicas onde se implementará o ensino médio em tempo integral terá um aumento de custos para adequar as condições da infraestrutura e a disponibilização de recursos didático-pedagógicos além de um necessário “rearranjo” do quadro de professores para atender à unidade escolar em tempo estendido. Esse autor concebe a materialização da alteração no tempo de permanência na escola um problema com entraves que precisarão ser ultrapassados, no entanto, ele avalia que as escolas estaduais “terão pouca ou nenhuma possibilidade de superar tais entraves” (FERRETTI, 2018, p. 35). Além disso uma consequência dessa proposta de tempo integral tenderá a fazer com que fique evidenciada a segmentação entre as escolas. Algumas, melhor localizadas e maiores, por terem mais alunos matriculados contam com mais recursos e, portanto, possuem condições de ofertar um currículo mais amplo e outras, com exíguas condições e escassez de recursos poderão até terem suas atividades extintas.

Seguindo a leitura do texto legal com relação à transferência de recursos para a implementação do tempo integral surpreende-se com o que se condiciona para que isso seja efetivado: há que ter disponibilidade orçamentária e sua definição por ato do Ministério da Educação. Ou seja, não se trata de uma política e sim de um programa, haja visto que ele tem prazo estabelecido/limitado a dez anos para subsidiar a implantação dessa política educacional. No entanto, é certo que os recursos não serão necessários apenas por uma década, ou seja, após esse prazo, a escola deverá arcar com o ônus tendencialmente crescente dos custos para manter o funcionamento da instituição adequadamente ao período de permanência do aluno (FERRETTI, 2018).

Outro problema decorrente da jornada do ensino médio em tempo integral e que concorre para a aumento da desigualdade de oportunidades entre os estudantes é a restrição dessa formação em tempo integral para os filhos dos trabalhadores. O acirramento dessa desigualdade provém da necessidade desses jovens da classe menos favorecida de estudarem

num turno e trabalhar em outro para complementar a renda familiar; eles não poderão ficar na escola as 7h diárias que comporá o tempo integral. Esta jornada, para essa parcela da juventude brasileira será inviável. Fatalmente eles irão compor o corpo discente do turno noturno com restrita carga horária, precária e insuficiente formação para prepará-los para os processos seletivos para ingresso no ensino superior ou, o que é pior, abandonarão os estudos.

Nota-se que a jornada ampliada, compromete a formação e aumenta a exclusão porque se os alunos do diurno vão ter a carga horária maior, também terão maior possibilidade de apreensão do conhecimento. Aqueles que não têm condição socioeconômica, certamente ficarão à margem, com baixa qualificação, sem condição de concorrer a vagas na universidade e, portanto, compondo o “exército” de força de trabalho barata que o mercado requer. Expressão de mais desigualdade e prejuízo para os estudantes-trabalhadores.

Além disso, convém lembrar que alguns jovens compõem o grupo dos participantes nos programas “jovem-aprendiz”⁴⁴ que ocupam postos de “serviço” com tempo permitido pela lei de até 6h de trabalho. Eles precisam mesmo colaborar na renda familiar e trabalhar; portanto, só lhes resta a opção do estudo no turno da noite. Como também se tem conhecimento, o ensino no noturno, para não dizer que é limitado, precário, a lei coloca que ele é “adequado” à realidade do aluno. Essa precarização do ensino, as condições de carga horária restrita, com poucas horas/aula das disciplinas junto com o cansaço do estudante que muitas vezes vai para a escola direto do trabalho, compromete, sem nenhuma dúvida, o processo de aprendizagem. Essa situação indiscutivelmente reflete num agravamento das desigualdades educacionais no Brasil.

A determinação na lei com relação à ampliação da carga horária deverá ser progressiva até atingir 1.400 horas anuais e, pelo que se analisou inicialmente, esse processo demandará um

⁴⁴ O Programa “Jovem Aprendiz” foi criado para atender aos jovens que buscam o primeiro emprego. Conforme a Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.097-2000?OpenDocument Acesso em: 13 mar 2022), pode-se empregar jovens maior de quatorze e menor de dezoito anos a partir da “celebração do chamado contrato de aprendizagem, que consiste na assinatura de um contrato de trabalho, de categoria especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a 02 (dois) anos (LUZ, 2015, p. 81). Interessados nessa temática, sugere-se:

LUZ, Paulo Roberto Moraes da Programa jovens aprendiz: um estudo de caso da política pública e suas implicações no mundo do trabalho. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/PAULO-ROBERTO-MORAES-DA-LUZ.pdf> Acesso em: 24 abr. 2022.

tempo longo e deverá contar com adequação das escolas brasileiras; isso certamente não será num tempo imediato, tendo em vista as precárias condições e a realidade das instituições públicas de ensino nacionais. Embora a determinação tenha sido para que essa carga horária seja aumentada de forma gradativa ela não deixa de ser um problema porque muitas escolas brasileiras não têm estrutura física.

A alteração na carga horária terá, portanto, prejuízos consideráveis para a formação dos jovens brasileiros. Como se verá na análise da categoria seguinte, que tratará da Reorganização curricular, essa política educacional prioriza e determina como obrigatórias somente três disciplinas componentes da BNCC: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. E o impacto negativo não será somente para os estudantes; a precarização para os docentes também será uma consequência com: horas/aulas diminuídas, aumento do número de escolas a ter que dar aulas para compor o cargo de trabalho, formação aligeirada em componentes os quais não estão acostumados, dentre outros.

Sabe-se que a escola tem sua função social; ela tem o papel insubstituível que é o de ser o *locus* aonde se oportuniza a apreensão do conhecimento sistematizado, no entanto, não se pode garantir que se o estudante ficar mais tempo nesse local ele terá maior qualidade no seu aprendizado.

Reforça-se a consideração de que a extensão da jornada escolar requer que sejam criadas condições objetivas para acontecer: condições de permanência dos estudantes na escola com estrutura básica para atender às necessidades tanto físicas (banheiros, lanche) quanto pedagógicas (condição de trabalho dos professores, laboratório, equipamentos, materiais, recursos didáticos, etc.). No entanto, as redes públicas de ensino carecem de infraestrutura e de uma série de adequações para atender até mesmo as antes 5h de permanência dos jovens no ambiente escolar quiçá para satisfazer às 7h correspondente a jornada de estudo do “novo” ensino médio. Essa reflexão evidencia uma incoerência quando se trata de obrigar as escolas a ofertar o ensino médio em tempo integral. Ao invés de possibilitar que maior número de jovens frequentem a escola, o que faz é excluí-los desta por desconsiderar as particularidades principalmente com relação àqueles que precisam trabalhar.

Ressalta-se também que simplesmente aumentar a quantidade de horas na escola não garante qualidade nem melhoria do ensino. Nada adianta se não for efetivamente construído um projeto pedagógico significativo para contribuir com uma formação integral dos jovens; uma formação que não seja restrita nem tenha conhecimentos subtraídos do seu processo de

construção do saber. Se não for assim, como presume Gomes (2019, p. 118): “só irá tornar o ensino mais cansativo e maçante para o aluno, que terá ainda mais dificuldades de entender qual é o sentido de frequentar uma escola por mais horas, se a oferta é a mesma da carga horária anterior”.

Destaca-se o problema do acesso universalizado dos jovens de 15 a 17 anos ao ensino médio lembrando, com Silva (2016) que mais de 2 milhões desses estudantes ainda estão cursando o ensino fundamental com o agravante de comporem a parte de alunos que já estão trabalhando. O fato é que, efetivamente, não se terá alcançada a meta da universalização nem tampouco a formação em tempo integral abarcando os jovens pertencentes à classe menos favorecida da sociedade brasileira. Isso significa que a ampliação da carga horária será fator de exclusão além de marcar, mais uma vez, a dualidade educacional presente na história do ensino médio.

Dessa análise nota-se que a reforma do ensino médio como está posta pela normativa ataca a ideia de Educação Básica com a pretensa universalização para todas as pessoas de 4 a 17 anos. Observa-se uma desigualdade de oportunidades tendo em vista a dificuldade para os jovens da classe menos favorecida – estes, não podem de nenhuma forma “escolher” um caminho no aprendizado que permita avançar ou sequer almejar a uma vaga no curso superior. (ARAÚJO, 2019).

O EMTI com a pretensa finalidade de melhorar a qualidade do ensino a partir da reorganização curricular e pela ampliação da jornada de estudo até poderia significar maior tempo de aprendizagem e construção do conhecimento, no entanto, a legislação limita o contato do estudante com as diferentes áreas da ciência ofertando uma formação básica menor do que se tinha antes da nova regulamentação. Além disso, deve-se lembrar que os gastos com a educação estão restringidos pela Emenda Constitucional nº 95 e, falar em transferência de recursos para implementação da ampliação da carga horária do ensino médio não assegura a concretude desse programa com as devidas condições que um maior período de permanência do estudante na escola requer.

A análise crítica apresentada neste tópico não significa uma oposição ao ensino médio em tempo integral. Porém, é preciso considerar que a extensão da jornada de permanência do estudante na escola não pode ser descontextualizada e carece, portanto de um claro planejamento pedagógico que sustente os objetivos propostos. Não adianta permanecer na escola para ter “mais do mesmo”; é preciso significar esse período, ultrapassar o sentido de

formação utilitarista para atender aos interesses do mercado. A proposta é até vantajosa, se a contribuição for para a promoção de uma formação integral, no sentido cunhado por Marx e Engels e ratificado por Ciavatta (2014) na concepção de desenvolvimento das potencialidades que perpassam todas as dimensões da vida humana.

Defende-se que o aumento do tempo na escola seja realizado concomitantemente com a ampliação do acesso dos jovens brasileiros ao ensino médio; que efetivamente se cumpra a obrigatoriedade de que as pessoas de 4 a 17 anos estejam na escola e possam concluir a Educação Básica. É uma contradição propor o ensino médio em tempo integral sem, contudo, ter alcançado a meta da universalização dessa etapa da educação básica. É preciso investir antes na ampliação do acesso dos estudantes que estão fora da escola ao invés de ampliar a jornada de permanência nas escolas dos que já estão lá. Esse é mais um quadro que vai aprofundar a desigualdade e a exclusão educacional e, portanto, manter a lamentável dualidade educacional brasileira. Além disso, é importante que se implementem medidas de adequação da infraestrutura para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, que os professores sejam capacitados para a atuação no processo de ensino-aprendizagem com programa pedagógico condizente com uma formação abrangente, contextualizada e significativa. É sobretudo preciso considerar os estudantes que são alunos-trabalhadores e rever suas condições pois, do contrário, esses jovens dificilmente concluirão o ensino médio, ou seja, o EMTI será mais um obstáculo e até motivo de justificativa para a evasão ou o abandono dos estudos.

5.1.3.2 Reorganização curricular (BNCC + Itinerários Formativos)

Além do acréscimo de horas/aulas na escola, a Lei 13.415/2017 mudou a organização do currículo do ensino médio dividindo-o entre uma parte de formação comum obrigatória, conforme a BNCC e outra referente aos itinerários formativos, considerada a parte “flexível” do currículo dessa etapa da educação básica. Conforme a normativa esta fração será composta pelas disciplinas da área “escolhida” pelo estudante para se aprofundar e dar prosseguimento no seu processo formativo conforme seu projeto de vida. De acordo com o texto legal, os Estados não estarão obrigados a ofertar os cinco itinerários, para lembrar: • I - linguagens e suas tecnologias; • II - matemática e suas tecnologias; • III - ciências da natureza e suas tecnologias; • IV - ciências humanas e sociais aplicadas; • V - formação técnica e profissional. O exarado na lei é que essa organização deverá ser feita conforme a relevância para o contexto

local e a disponibilidade de oferta pelos sistemas de ensino. Ou seja, ficou definido na norma que o sistema escolar designará tal ou qual itinerário conforme sua condição e realidade. Também é importante lembrar que se o estudante desejar se aprofundar em um itinerário que não for ofertado numa escola próxima da sua casa ele deverá procurar outra escola ou...fazer o que estiver disponível. Portanto, não há “escolha” por parte do estudante.

Das mudanças provocadas pela Lei 13.415/2017, a da organização curricular foi a que mais chamou a atenção dos educadores. Uma preocupação explicitamente presente nos debates, seminários e outros eventos acadêmicos.

No Art. 26 da LDB/96 que versa sobre os currículos consta que todas as etapas da educação básica: ensino infantil, fundamental e médio, eles devem ter “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2017a).

Destaca-se na lei a padronização de parte da formação do ensino médio através da obrigatoriedade de que a BNCC seja aplicada em todas as escolas públicas e privadas do país. No entanto, a BNCC, documento elaborado para direcionar as escolas na elaboração dos currículos constando das “competências e habilidades” que o estudante deverá obter na formação geral, para o ensino médio, só foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018, quase dois anos após a promulgação da Lei 13.415, que ocorreu em 16 de fevereiro de 2017. Observa-se um processo “invertido”, a lei entrou em vigor sem a consolidação do que seria determinado para a construção do currículo do ensino médio. Um aspecto, no mínimo, incoerente pois, como pode-se criar uma lei com alterações nos conteúdos curriculares sem que o documento orientador tivesse sido concluído? A “base” ainda era uma incógnita e uma “expectativa”.

O artigo 35-A, inserido na LDB/96 por meio da normativa 13.415/2017 define a organização curricular constando da obrigatoriedade de três componentes os quais deverão passar os três anos destinados à formação do ensino médio a saber: Língua Portuguesa, Matemática e a Língua Inglesa. Os conteúdos: Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia foram retirados do currículo de uma forma “discreta” pois, o que consta na lei é que esses componentes estarão incluídos na BNCC, mas sua oferta será como “estudos e práticas”. Dúvida e incertezas para os professores pois, introduzir na lei a permissão de “estudos e práticas” de determinados conteúdos não é o mesmo que inclusão obrigatória da disciplina. Os demais componentes/conteúdo das outras áreas possivelmente serão “ensinados diluídos em

outras disciplinas”, como diz Silva (2016) quando define o novo Ensino Médio como líquido. (ARAÚJO, 2019).

Silva (2016) afirma que a retirada da obrigatoriedade dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento mantendo somente a Língua Portuguesa, Matemática e inglês faz com que a organização do ensino médio seja esfacelada.

É preciso enfatizar esse problema da desobrigação da oferta dos conteúdos das diferentes áreas do saber. Fala-se em conteúdo da BNCC como a parte de formação geral e uma integralização curricular que poderá incluir conforme critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino, projetos e pesquisas de acordo com temas transversais. Não está definido, portanto, que disciplinas e qual a carga horária relacionada. Ademais incorre outro risco: se o currículo poderá ser organizado a partir de rearranjos curriculares então pode-se ter apenas as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Inglês e nenhuma outra!

Outro ponto a ressaltar é com relação à possível formação modular que se permite na normativa. O estudante poderá, por essa determinação, cursar os semestres separadamente, com certificações dessas formações as quais serão computadas e significará a terminalidade do ensino médio.

A possibilidade de que o ensino médio seja concluído mediante créditos adquiridos pode ter consequências negativas como, por exemplo, uma irreal contagem dos matriculados nessa etapa educacional. Isto porque, aqueles estudantes que por ventura resolverem “trancar” determinada disciplina ou curso não aparecerão no cômputo dos alunos cursando o ensino médio; outrossim, o real motivo poderá ser a evasão e o abandono da escola por esses jovens. Também poderá ocorrer um aumento no tempo de conclusão dessa etapa do ensino médio por mais de três anos conforme seria o tempo regular. Este é outro problema que poderá interferir no índice de distorção idade-série. É importante ressaltar que a permissão de que o ensino médio possa ser feito parcialmente na modalidade à distância incentiva o mercado da EaD. Não que se critique ou se avalie como inferior esse tipo de formação, mas, considera-se a importância da interação dos jovens, na fase de 15 a 17 anos, para o processo de socialização, o que a EaD restringe.

Não bastasse esses problemas, a consideração de reconhecimento curricular por práticas, experiências, saberes e aptidões dos estudantes precisa ser feita mediante critérios e método de comprovação que efetivamente valide que o jovem não terá perda na aprendizagem dos conteúdos nem que sua formação seja, por isso, precária e aligeirada. Observa-se uma

diluição da ideia de projeto pedagógico e reforça a concepção da oferta de um ensino médio fragmentado.

A intensão de tornar o currículo mais flexível foi um dos propósitos da reforma pela Lei 13.415/2017. Segundo os formuladores dessa proposta, a composição do currículo com 13 disciplinas tornava-o inchado, uniforme, exaustivo e pouco atraente para os jovens estudantes brasileiros.

É preciso ressaltar que a implementação da aclamada flexibilidade do currículo expressa na possibilidade de escolha dos estudantes pelos itinerários formativos para aprofundamento do aprendizado pode se reverter numa formação precarizada. Essa flexibilização na verdade não promove uma democratização do ensino, pelo contrário, faz com que se torne heterogênea a formação dos jovens aprofundando as desigualdades de oportunidades e uma exclusão das possibilidades de avanço nos estudos pelos alunos que precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar. Portanto, a propaganda do governo sobre essa flexibilização do currículo como a solução para tornar o ensino médio mais “atrativo” para os estudantes, na verdade vai promover é a discriminação por itinerários formativos, a superficialidade da formação geral e uma diferenciação entre as instituições escolares expressando desigualdade no ensino de tal o qual classe social (ARAÚJO, 2019).

O julgamento dos propositores da reforma de que o ensino médio brasileiro possui baixa qualidade e a falta de atrativo é que provoca a evasão e o abandono dos estudos pode até ser considerada, no entanto, afirmar que apenas reorganizando o currículo e estendendo a carga horária será suficiente para amenizar ou solucionar o problema é um devaneio por parte dos elaboradores dessa política educacional. Segundo Ramos e Frigotto (2016) a realidade carece da atenção para outros aspectos como: infraestrutura dos prédios escolares, salas de aula, adequação de bibliotecas, laboratórios e demais espaços destinados ao ensino-aprendizagem; organização do trabalho dos professores incluindo qualificação, valorização formativa, jornada de atuação que não seja estendida para outras escolas; a necessidade dos jovens que participam da renda familiar ou mesmo precisam apoiar com a presença em casa enquanto os pais trabalham, entre outros (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Segundo Saviani (ÚLTIMA, 2016) a questão da escolha pelos adolescentes parece ser um “descarte da responsabilidade dos adultos” tendo em vista que esses jovens “não tem clareza da carreira a ser escolhida” para fazer a opção formativa. Mesmo na universidade pode-se verificar que alguns adolescentes mudam de curso por não “gostarem” da opção que fizeram

para o vestibular e para o qual foram aprovados. No entanto, dos itinerários formativos, conforme designados na lei, aqueles que se destinam a uma formação mais geral, de um ensino propedêutico, certamente será “escolhido” pelo estudante que visa ao ensino superior. Retorna o que constava nas Leis Orgânicas do Ensino, de 1940: uma formação destinada às elites condutoras do país e a formação técnico-profissional para os filhos da classe trabalhadora. A dualidade pareceu ser vencida na LDB de 1996 ao determinar o ensino médio como parte de uma Educação Básica que deveria ser comum a todos os jovens brasileiros. No entanto a Lei da reforma atual destrói a possibilidade de efetivação do DIREITO de todos os estudantes ao acesso de um conhecimento abrangente. O que se repara na verdade, é que esses itinerários são a oferta de um quinto (1/5) do que os estudantes teriam direito. Reitera-se conforme analisa Silva (2016), que será um “ensino médio em migalhas”, esfacelado, de formação precarizada, tanto básica quanto técnico-profissional. E aí lembra-se da ressalva que Ramos (2008) faz ao defender o ensino médio integrado. A autora diz que,

Uma formação genérica que não tem significado concreto para os sujeitos é uma formação que os coloca na lógica subordinada. Assim, a defesa do ensino médio integrado não reforça a ideia da empregabilidade. Ao contrário, proporciona que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão (RAMOS, 2008).

Uma constatação muito negativa com relação à reforma do ensino médio relacionada à reorganização do currículo é que ela afetará profundamente o processo de formação dos estudantes. De acordo com Silva (2016a),

Há muita controvérsia acerca do atual modelo curricular do ensino médio. É necessário enfrentar a excessiva disciplinarização que leva ao fracionamento e hierarquização do conhecimento. É preciso rever as formas com que vem se tratando o conhecimento escolar. No entanto, a proposta da MP 746/2016 apenas reforça este fracionamento e nada diz sobre os significados do conhecimento humano na escola. Pior, ao propor as “opções formativas”, acaba por privar os estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessários para a vida em nossa cada vez mais complexa sociedade. Ao propor fatiar a organização pedagógico-curricular, propõe, assim, um ensino médio em migalhas” (SILVA, 2016a).

Uma reforma segregadora disfarçada na atraente proposta de que o estudante poderá escolher um itinerário formativo comprometendo, porém, a possibilidade de que os jovens tenham uma formação mais abrangente.

Do ponto de vista da organização curricular, nota-se a retomada de um modelo que já fracassou no período da ditadura militar no Brasil. Além da divisão do currículo por uma área comum e ênfases em outras opções formativas ressurgem a complementaridade da formação através de uma modalidade técnico-profissional.

Nos termos da professora Mônica Ribeiro Silva (IFPR, 2016) as implicações dessa reforma são “perversas”. Para a autora o itinerário de formação técnico-profissional ofertará uma formação precarizada devido à falta de estrutura para a oferta desse itinerário: falta professores, laboratório, bibliotecas. Nota-se, novamente uma recuperação do modelo que existiu na época do regime militar: estabelecimento de parcerias com o setor privado para que se possa fazer essa formação profissionalizante. Os recursos que seriam destinados às escolas públicas serão escoados para essas organizações particulares. Isso confirma a inferência de que essa reforma visa a atender aos interesses dos empresários e das organizações educacionais privadas confluindo para os objetivos do sistema capitalista: exploração e lucro.

Desde a LDB de 1996 até a data da promulgação da Lei 13.415 foram mais de vinte anos. No entanto ao que se pode constatar, o ensino médio está sendo considerado um curso que pode fazer estagnar a carreira estudantil ao promover um itinerário de formação técnico-profissional que irá chamar a atenção daqueles jovens da classe menos favorecida que precisam adentrar o mercado de trabalho para se manter e ajudar na renda familiar. Ou seja, essa etapa final da educação básica deveria ser, conforme consta nas finalidades da LDB/96 uma finalização da educação básica e não mais um cursinho técnico que se tinha nos tempos do regime militar.

A análise sobre o itinerário de formação técnico-profissional também fez pensar sobre o ensino médio integrado à formação profissional. Considera-se formação integrada aquela que articula tanto formação científica como formação técnica. Nenhuma formação profissional pode prescindir da ciência. Nesse sentido, concorda-se com a defesa de Ramos (2008) do princípio do direito ao conhecimento. A autora argumenta que:

O ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento. Mas todo novo conhecimento pressupõe um conhecimento anterior, de modo que é direito de todos o acesso ao conhecimento já

produzido pela humanidade; e é um direito, ainda, que a formação possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em um outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos (RAMOS, 2008).

O problema da oferta dos itinerários formativos, com ênfases nas áreas do conhecimento fracionadas também afetará os professores. Ou seja, um problema que extrapola o âmbito didático-pedagógico e passa a atingir o espaço administrativo e de recursos humanos. O que certamente ocorrerá é tanto a falta quanto a excedência de docentes nas escolas. Por exemplo, a escola que optar pela oferta do itinerário de formação técnica-profissional delegará para “outros” profissionais as salas de aula; aqueles docentes que estavam lotados nessa instituição ficarão excedentes e terão que completar seus cargos ministrando aulas em outras escolas em diversas localizações que muitas vezes estão distantes uma das outras. A precarização do trabalho docente, portanto, sem contar a desvalorização da formação dos cursos de licenciatura, será concreta em decorrência da aplicação da normativa da reforma.

A lei 13.415/2017 atinge não só o ensino médio, na sua organização e currículos, mas também traz consequências nefastas para os professores ao alterar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) permitindo no seu Art. 318 que esse trabalhador possa atuar em mais de um turno, o que representa uma jornada extensiva a até 12 horas.

Dentre as mudanças empreendidas pela nova legislação para o ensino médio que abalou os docentes dessa etapa da educação básica se mostrando como um dos pontos mais polêmicos foi o dito “notório saber”. Essa questão teve (e ainda tem) um peso importante na reflexão da academia. Não se trata de desmerecer, desqualificar ou deixar de reconhecer que a atuação prática forma um conhecimento singular. Mas da forma como foi expresso na lei, o “notório saber” não valoriza a formação dos docentes nas respectivas áreas do conhecimento; retira toda a luta pela constituição de profissionais especializados nas licenciaturas, com a devida formação para atuar em sala de aula, com conhecimentos didáticos-pedagógicos enriquecidos com práticas de ensino.

A flexibilização da habilitação profissional para atender ao itinerário de formação técnico-profissional é mais um desrespeito aos direitos conquistados pelos profissionais da educação. Inevitavelmente se utilizará da terceirização desses profissionais, abrindo um leque de possibilidades para que organizações privadas adentrem o espaço da educação pública além

de permitir que profissionais sem a qualificação da licenciatura possam ministrar aulas dos conteúdos da área profissional.

O artifício do “notório saber” dando abertura para que qualquer profissional possa atuar no ensino do itinerário da formação técnico-profissional configura-se como um desacato a todos os docentes licenciados, com formação didático-pedagógica, atribuição específica que qualifica para a atuação em sala de aula como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Subentende-se também que ao permitir que professores tenham “notório saber” gerará na escola pública uma terceirização que conduzirá a substituição do concurso público pela contratação para um trabalho temporário. Além disso, ao criar a possibilidade do exercício da docência por profissionais com o “notório saber” mesmo com a exigência de comprovação da sua experiência prática, o que fica evidente é a precarização do fazer docente e a desqualificação da formação de nível superior. Nota-se um “vale-tudo”! Uma desconsideração ao admitir que qualquer pessoa possa ministrar os conteúdos formativos somente mediante certificação de experiência e prática de atuação.

Não é porque se tem uma determinada habilidade profissional, a “experiência”, a prática no exercício de uma atividade específica que se pode afirmar o porte dos requisitos necessários para explicar cientificamente o “saber fazer”, precisa-se fundamentar a prática com o saber científico. Essa é uma das críticas que se faz ao “notório saber”. É claro que a prática é importante, não se trata de desqualificar o profissional que atua em determinada atividade profissional, mas, sim, a desconsideração, o desmonte da valorização da formação na área pedagógica e das licenciaturas.

Ainda há outro problema que decorre da Emenda Constitucional nº 95 a qual limita por vinte anos os gastos com a Educação e que afetará os professores. Com essa emenda, certamente: não terá concurso público para professores, não terá reajuste salarial para os docentes e servidores da educação, portanto, o provimento dos cargos para atuação docente estará comprometido o que se reverterá numa precarização do trabalho, desqualificação ao longo do tempo na oferta pública para educação. Ainda mais, para compor o quadro de profissionais para atuar no novo ensino médio!

Silva (2016a) considera que a reforma do ensino médio empreendida pela Lei 13.415/2017 significa um retrocesso com relação aos direitos conquistados e assegurados aos estudantes da escola pública mediante essa nova organização pedagógica e curricular. Além

disso essa autora aponta como menos visível, mas de suma importância a alteração que a normativa imprime com relação ao uso dos recursos públicos para a educação.

A maior visibilidade com relação à Lei 13.415/2017 mesmo quando ainda se tratava de Medida Provisória foi para a questão do currículo do ensino médio. No entanto é bom lembrar que desde a MP 746/2016, tratou-se sobre o financiamento sem que fosse abordada essa questão. Os recursos do FUNDEB poderão ser utilizados para realizar as parcerias com instituições e organizações privadas a fim de atender à oferta do quinto itinerário formativo. Isso significa a retirada da suplementação destinada às escolas públicas. Muda-se o recurso do FUNDEB canalizando-o para o setor privado.

O que se pode perceber, é que os proponentes da reforma ignoraram os últimos anos quando se buscava alterações e ajustes no ensino médio. O que fizeram foi retomar, por exemplo, a reforma feita em 1990 em que se estabeleceu um currículo para o ensino médio pautado em competências e habilidades. Silva (2016) relembra que se estabelece, portanto, uma retomada ao ditar que a BNCC irá tratar das competências, habilidades e expectativas de aprendizagem para os estudantes do ensino médio voltando então ao mesmo discurso pedagógico de outrora.

A lei 13.415 não é a primeira determinação que muda e reformula o ensino médio no Brasil. Em 1971 o governo militar alterou a organização do ensino instituindo o 1º e 2º Graus pela Lei 5.692. Foi também uma alteração significativa quando o 2º grau passou obrigatoriamente a ser um ensino profissionalizante. Essa determinação deveria ser obedecida tanto pelas escolas públicas quanto privadas que tinham que oferecer cursos de várias opções formativas. No final do 2º grau o estudante era certificado com habilitação profissional. O período fez extinguir a anterior modalidade de formação clássica ou científica. A argumentação para a reforma nesse período foi a necessidade da formação de “mão de obra”, de trabalhadores para atender à demanda de um processo de acelerada industrialização e a expectativa de alcançar o “Milagre Econômico”.

A aprovação do Projeto da Lei 5.692/1971 chegou ao Congresso com o caráter de urgência, a aprovação foi rápida sem a ocorrência de debates da mesma forma como se deu a imposição da Medida Provisória 746/2016 que foi convertida na Lei 13.4115/2017 (BELTRÃO, 2017).

Saviani (ÚLTIMA, 2016) apontou que a Lei nº 13.415/2017 foi uma medida arbitrária que alijou do debate os agentes que atuam no âmbito educacional. Dentre as considerações

desse autor sobre as mudanças decorrentes dessa normativa ele enfatizou a que se refere à intenção de tornar o currículo do ensino médio mais “flexível”. Saviani questiona: “flexibilidade ou predeterminação camuflada dos itinerários?”. Quanto à essa indagação, reporta-se à reforma ocorrida com a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, no período da ditadura militar, quando o ensino passou a ser designado por etapas de 1º e 2º Graus com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Saviani relembra que naquela época o argumento justificador para essa reforma foi traduzido no slogan de Valnir Chagas, relator do Parecer nº 699 de 06 de julho de 1972⁴⁵ o qual dizia que a interpretação do ensino que estava em vigor era um risco para “abrir caminho para novo dualismo” deformando o ensino em: “ensino regular para os nossos filhos X ensino supletivo para os filhos dos outros” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1972, p. 7). Ou seja, reservava-se um ensino geral para a elite e para os “outros” um ensino profissionalizante. A partir da reforma todos passariam a ter o preparo para o mercado de trabalho.

Esse autor relembra que também naquela reforma era considerado o princípio da flexibilidade, porém essa flexibilidade na verdade serviu para justificar as desigualdades. Dos cinco itinerários propostos pela Lei 13.415/2017 percebe-se que os quatro primeiros serão viáveis para os estudantes das classes privilegiadas e a maior parte da população estudantil, que compõe a classe dos filhos dos trabalhadores optarão pelo itinerário da formação técnico-profissional. O argumento certamente será de que essa opção facilitará a ocupação desses jovens no mercado de trabalho; serão “empregáveis” (ÚLTIMA, 2016).

De acordo com a reportagem de Beltrão (2017) da mesma forma que os jornais comemoraram a homologação da Lei 5.692 de 1971 com a implantação de um ensino médio “objetivo e profissional” que seria marco para um “Brasil novo” um ano depois apareceram as críticas à essa reforma principalmente com relação à falta de recursos na implantação do ensino profissionalizante. Beltrão (2017) relembra que,

Em novembro de 1972, o Jornal do Brasil deu voz a secretários estaduais de Educação que se queixavam da falta de recursos. “As despesas exigidas pelas mudanças tornaram a situação mais difícil e mesmo as injeções de verbas feitas pelo MEC não são suficientes para amenizar o déficit”, dizia a

⁴⁵ Este Parecer definiu a doutrina, filosofia e as características do Ensino Supletivo. Valnir Chagas foi Conselheiro e relator desse documento que discorreu sobre as origens e o entendimento político de Educação de Jovens e adultos no Brasil (NAUFEL, 2014).

reportagem, citando a falta de professores e lembrando que muitas escolas tinham instalações precárias e estavam mal equipadas. “Poucas terão condições de proporcionar o ensino profissionalizante sem fazer gastos acima de suas possibilidades”, previa o jornal (BELTRÃO, 2017).

Segundo a jornalista, as reclamações dos secretários de Educação versavam sobre o alto custo para implantação do ensino técnico-profissional além do fato de que consideraram que a legislação foi alterada sem preparação dos sistemas de ensino, sem infraestrutura adequada nas escolas e falta de recursos humanos para atender à nova demanda do ensino.

O informe jornalístico apontou as justificativas de que o mercado de trabalho precisava de profissionais, que a escola estava defasada e que, portanto, deveria ser articulada uma formação que respondesse à demanda do mercado de trabalho. Já se apontava a crítica sobre a real função da escola, a qual não é um *locus* para treinamento e profissionalização, mas, uma instituição formadora de pessoas, seres humanos que precisam se construir na integralidade.

O ensino profissional decorrente da LDB 5.692/1971 foi um fracasso; o resultado foi uma desorganização na estrutura do ensino médio com escolas até falsificando a oferta dessa formação. Isso porque os sistemas de ensino não tiveram condições efetivas de fazer com que a lei fosse colocada em prática. Era necessária uma adequação tanto da infraestrutura dos prédios escolares (bibliotecas, laboratórios, oficinas, equipamentos) quanto pedagógicas e de contratação, capacitação e qualificação dos docentes. Esses obstáculos inviabilizaram o sucesso dessa política educacional naquele período.

Devido ao insucesso da reforma de 1971 com a justificativa de que a implantação do ensino profissional estava tendo muitos obstáculos e dificuldades, em 1982 pela Lei 7.044 a exigência da formação profissional foi extinta. De acordo com a reportagem de Beltrão (2017) além do fator relacionado à falta de instalações adequadas, professores especializados e equipamentos, ainda foi considerado que houve um empobrecimento na formação dos jovens, não havia correspondência entre a habilitação dos técnicos formados e a demanda do mercado, os jovens egressos desses cursos não tinha formação profissional para além da atuação nos sistemas de treinamento e a avaliação pelos docentes foi de que era uma decisão precoce que o jovem estava tomando sobre sua formação profissional (futura profissionalização).

A “qualificação para o trabalho” determinada pela reforma foi substituída pela expressão “preparação para o trabalho”, retirando a exigência de habilitação profissional, que passaria a ser opcional para as escolas. A ideia do ensino

profissionalizante obrigatório acabaria sepultada pela própria ditadura que a concebeu (BELTRÃO, 2017).

Observou-se e foi lembrado por Saviani no “Ciclo de debates Contrarreformas Neoliberais de Temer e os Novos Caminhos da Esquerda”, na Sede Nacional do PCdoB realizado em São Paulo/SP, o próprio Conselho Nacional da Educação (CNE) teve sua composição modificada sem o procedimento normal de consulta às entidades para que indicassem seus representantes. A recomposição do CNE contou com uma comissão de pessoas que atuam no mercado educacional, de organizações privadas que enxergam a educação como mercadoria. Fica indicado, portanto, o vetor dessa reforma: tornar o ensino médio uma porta aberta para parcerias público-privadas. Isso também pode ser inferido quando se observa a determinação de que a língua inglesa seja um conteúdo obrigatório de todos os anos do ensino médio o que implicará em convênios com instituições privadas que ofertam esse curso (ÚLTIMA, 2016).

Na época da ditadura, quando a lei 5.692/1971 tornou obrigatória a profissionalização a reforma fracassou pois os próprios empresários não consideravam interessante a contratação de um trabalhador que tivesse limitada formação técnico-profissional. Para eles, a formação geral seria mais viável porque poderiam imprimir naquele que fosse admitido todas as particularidades da empresa sem ter a dificuldade de lidar com alguém que tivesse um “esquema prévio” aprendido na formação do ensino médio profissional. Para a empresa, o mais adequado era, então, o jovem que possuísse formação geral; moldá-lo conforme a organização e o esquema da empresa o tornaria mais rapidamente capacitado para ser produtivo (BELTRÃO, 2017).

Silva (2016) ao expor os motivos pelos quais a reforma foi implementada relembrou da questão da quantidade de disciplinas, considerada pelos propositores como excessiva e inadequada para o mundo do trabalho. Esse argumento também foi usado para justificar a reforma embasada pelo ideário neoliberal dos anos de 1990 conforme ficou expresso nos PCNs e DCNEM pelas “competências e habilidades”. Analisando com a Lei 13.415/2017 observa-se que a característica expressa no Decreto 2.208/1997 a qual separava a formação geral da formação profissional se reproduz. Reitera-se que a implantação do Decreto àquele período estava ajustada às ideias neoliberais vinculando os ditames do âmbito do mercado à política educacional. Também se lembra do Decreto 5.154/2004 quando se tratou de itinerários

formativos e, portanto, pode-se considerar que esse decreto foi o embrião da reforma curricular expressa na Lei 13.415/2017.

Infere-se da análise que os sistemas de ensino não conseguirão ofertar os cinco itinerários a não ser as escolas de maior porte ou de iniciativa privada. Nas cidades menores, do interior do país, por exemplo, constituídas por uma comunidade mais carente, indubitavelmente se limitarão a oferta de 1 ou 2 itinerários. Isso além dos empecilhos da falta de estrutura física, de professores... Ou seja, nessas regiões o estudante só poderá cursar a área disponível..., mas, e a “escolha”?! Só um discurso influenciador, ela é irreal.

A crítica que se faz, não é com relação à possibilidade de o estudante optar pela área de formação que mais se identifica ou que lhe seja mais afim e “interessante”, mas, sim, o fato de retirar-lhe o direito de acesso às outras áreas do conhecimento, consideradas fundamentais para sua formação humana e cidadã. Além do mais, a possibilidade da escolha do processo formativo pelo estudante é irreal. Se o sistema educacional é que vai determinar qual (ou, no melhor das hipóteses, quais) itinerário é possível ofertar então “não” haverá escolha alguma. Trata-se de ilusão a tal “flexibilização” ou organização de um currículo “atraente” para os jovens.

Concorda-se com a professora Mônica Silva (2016) de que **“o remédio que querem dar é o remédio que mata o doente, não o que cura”**. A mudança é necessária, mas, fazer alterações para piorar a situação do atendimento ao jovens brasileiros e sua inserção nessa etapa final da educação básica não é o que se quer. A reforma deve abranger mais do que o currículo, mas um conjunto articulado de mudanças que envolvem a questão educacional e os problemas do ensino médio nacional tais como: a estrutura das instituições escolares, a formação de professores, assistência estudantil, mudança na configuração do trabalho docente dentre outras.

Enfim, a reforma empreendida pela Lei 13.415 conduz à uma diferenciação no currículo escolar mais do que o torna comum a todos os jovens brasileiros. O risco de aprofundamento das desigualdades educacionais e das possibilidades de avanço nos estudos é eminente e previsto sem qualquer dúvida. A experiência na história das reformas do ensino médio comprova essa tendência: a “nova” reforma não alcançará maior qualidade da educação nesse nível do ensino, pelo contrário, a indicação é fortemente de piora no desempenho, intensificação da desigualdade, segregação e uma insuficiente formação dos estudantes.

A Lei 13.415/2017 não respeita o direito dos jovens no que concerne a um amplo e abrangente acesso ao conhecimento; o currículo “flexível”, na verdade, enxuga, precariza e rouba o contato dos estudantes com as diferentes áreas do saber. O que se nota é um

empobrecimento do ensino médio ao cindir a formação em geral/comum e profissional. Compreendendo que se deve proporcionar uma formação integral para os jovens, essas duas dimensões não podem ser separadas. Isso evidencia que o objetivo nuclear da reforma é atender à necessidade do mercado, privatizar escolas, terceirizar professores, deixar que a lógica capitalista impere e adentre no setor educacional. A oferta de itinerários formativos e enxugamento do aprendizado das diferentes áreas da ciência sequestram o direito de uma formação ampla, cidadã e humanística que deveria ser alcançada pela educação básica. O que se expressa na limitação de uma formação comum é a exclusão da possibilidade formativa para a classe trabalhadora precarizando o acesso desses estudantes ao conhecimento científico.

Silva (2016) lamenta que com toda dificuldade enfrentada com relação às políticas para o ensino médio na história da educação brasileira, se vinha definindo essa etapa do ensino na sua finalidade e busca pela universalização e pela qualidade, mas, a Lei 13.415 conduz a uma “desabalada carreira para o abismo”. Portanto, levar adiante essa política educacional configura-se como um desafio para todos os que defendem o direito de acesso à escola pública e à efetiva formação básica, humana e justa para todos os jovens brasileiros independente da sua condição socioeconômica.

5.1.3. Dualidade do ensino e Desigualdade

Esta última categoria construída apresenta uma “antevisão” dos desdobramentos dessa política educacional imposta pela Lei 13.415/2017 para as escolas públicas brasileiras. É importante lembrar do contexto em que perpassou esse processo: o corte dos gastos com o setor público decorrente da Emenda Constitucional 95 de 2016, o fato de o Brasil ter sofrido um golpe parlamentar e o ataque para derrocada de direitos sociais e trabalhistas em favor do capital. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31) o Ensino Médio é a etapa da educação básica que mais expressa a dualidade educacional brasileira presente na literatura: “É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e trabalho”.

Considera-se iniciar esta exposição destacando as interferências e os protagonistas dessa reforma. Frigotto e Ciavatta (2003) lembram que,

[...] o projeto de educação brasileiro desenvolvido ao longo dos últimos anos tem se afirmado sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico. As diferentes políticas sociais (educacionais) foram conduzidas “de forma

associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia do credo neoliberal de cunho tecnocrático, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 9).

Os autores enfatizam que as políticas educacionais implementadas no país decorrem dos processos de reestruturação e permanência do sistema capitalista. Silva (2019) também apresentou que os defensores da reforma reforçavam a necessária adequação do ensino médio para atender à demanda do mercado de trabalho. O propósito que desde a MP 746/2016 se colocou para justificar o “novo” ensino médio foi o de “investir no capital humano visando maior produtividade” segundo Motta e Frigotto (2017, p. 358).

Certamente foi por esse motivo que se observou a presença do empresariado no processo desde a imposição da MP 746/2016 apresentando argumentos sempre favoráveis até à Lei 13.415/2017. Os protagonistas foram instituições, organizações, institutos e fundações privadas e ligadas às corporações empresariais além de instituições financeiras manifestando interesse no empreendimento desta política educacional.

Um aspecto importante e que não pode deixar de ser apresentado é que o processo da reforma do ensino médio seguiu as recomendações dos organismos internacionais em documentos nos quais se afirmam que se devem investir no ensino médio dos países em desenvolvimento porque isso contribuirá para o aumento da produtividade e conseqüentemente ao crescimento da economia concomitantemente com o desenvolvimento do capital humano o qual apresentará competências para o mercado de trabalho.

No âmbito educacional as “propostas” /recomendações dos organismos internacionais aparecem para justificar financiamentos e o atendimento das demandas do mercado capitalista e, sem questionamentos são aceitos e implementados. Segundo Salomé, Carvalho e Soares (2017) é uma característica histórica que refletiu e se fez presente na Lei 13.415/2017 segmentando claramente os estudantes da classe privilegiada dos filhos da classe trabalhadora. Além de contribuir para a permanência da dualidade no ensino brasileiro, a normativa também abre precedente para que a educação pública seja cada vez mais precária por não garantir a formação plena dos jovens brasileiros. Dizem os autores que:

A interferência dos organismos internacionais acaba por frear a construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação que poderia, de forma estruturada, dar certa unidade e lógicas as etapas da educação, diminuindo a fragmentação e o espontaneísmo vigente dentro dos sistemas estaduais e

municipais de educação no Brasil. Mesmo com uma narrativa que vende fatores positivos da presença e interferência dos organismos internacionais é notório que durante o processo de desenvolvimento da educação brasileira estes organismos agiram de forma lesiva aos interesses da maioria dos brasileiros, em especial da classe trabalhadora (SALOME; CARVALHO; SOARES, 2017, p. 17959).

Dentre os organismos multilaterais que influenciaram na elaboração da política educacional para o ensino médio brasileiro, aponta-se a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, recomendando em documento que o ensino secundário seja dividido em dois ciclos com distintas finalidades de uma formação geral. Esse documento serviu de referência para a atual reforma do ensino médio. Dessa proposta advém a obrigatoriedade de somente o conteúdo de Português e Matemática no currículo dessa etapa da educação o que torna o conceito e o sentido de Educação Básica contraditório por minimizar um currículo que, segundo essa organização deveria auxiliar os jovens, principalmente dos países em desenvolvimento, no enfrentamento dos desafios da atual sociedade capacitando-os a “desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho” (UNESCO, 2008, p. 11). Fica evidente na recomendação que se priorize o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática conforme se pode observar no excerto:

Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o *letramento* e a *numerização* serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania (UNESCO, 2008, p. 17 – grifos nosso).

O Banco Mundial também se insere no grupo daqueles que influenciaram no processo de elaboração da reforma. Isso se comprova desde a Exposição de Motivos da MP 746/2016 a qual afirma que a reforma do ensino médio está em consonância com a recomendação do Banco Mundial e adequada conforme a proposta de organização da educação em torno das quatro aprendizagens do relatório Delors: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS, et. al., 1998). É um mergulho no passado, não tem o “novo” que foi anunciado (SILVA, 2016).

De acordo com Araújo (2019) a reforma em curso teve como interlocutores o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)⁴⁶ e o Movimento Todos pela Educação⁴⁷ e responde aos seus interesses, que são, respectivamente, em: “flexibilizar a necessidade de contratação professores licenciados” e “direcionar o currículo para a formação das “personalidades produtivas” e estimular o “mercado de serviços educacionais” (ARAÚJO, 2019, p. 55).

O interesse do CONSED pela aprovação da MP tem relação com os recursos humanos no sentido de que, ao flexibilizar o currículo a alocação de professores se torna uma opção que não seja, necessariamente para a área específica do conhecimento para o qual o servidor tenha sido empossado. Por exemplo, a possibilidade da atuação docente pelo “notório saber” dispensa que se comprove a formação em licenciatura específica para determinada disciplina; assim, o professor poderá ser “aproveitado” para ensinar conteúdos que os propositores da reforma chamam de “afins” às diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, ao organizar o currículo por áreas os professores cujas disciplinas não estejam contempladas irão dar aulas de temas transversais possivelmente sem relação com sua área de formação. Eis um dos motivos pelos quais os Secretários da Educação se mostraram favoráveis à MP; vislumbre da possibilidade de serem resolvidos os problemas relacionados com os recursos humanos.

O Movimento Todos pela Educação foi outro interlocutor que participou e se mostrou a favor da reforma representando o setor privado fortemente presente e interferindo nas questões

⁴⁶ Fundado em em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. Ver: <https://www.consed.org.br/conteudos/historia-e-estatuto> Acesso em: 14 fev. 2022

⁴⁷ “O ‘Todos pela Educação’ é hegemônico por grandes grupos de empresários que disputam, no seio do Estado Brasileiro, os recursos do fundo público para seus empreendimentos e também a direção da concepção da educação. Institutos ligados a bancos, grupos da grande mídia, associações de grupos empresariais como a Associação Brasileira do AgroNegócio (ABAG) produzem cartilhas e coordenam participam das gestões municipais e estaduais da educação básica pública” (FRIGOTTO, 2017).

educacionais do país. As organizações que compõem o “Todos pela Educação” são, dentre outras: Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura e Unibanco. O movimento também conta com apoiadores como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Votorantim e a Editora Moderna. Essas organizações recorrentemente formulam projetos para a Educação Básica e, em conjunto e organizadamente disputam terreno nas políticas educacionais brasileiras requisitando cada qual seus interesses de classe (SANTOS, 2020).

É importante ressaltar como a educação pública vem sendo sequestrada pelo setor privado cujos interesses não convergem com o sentido da Educação como um direito, mas, como uma mercadoria. No contexto de uma sociedade de classes não se pode desconsiderar esse fato, de que a gestão escolar pública passou a responder conforme a lógica do sistema capitalista cuja preocupação é com o mercado. Nesse sentido, percebe-se que,

[...] quando passamos das aparências à essência, vemos que essa preocupação parte exatamente de quem nunca teve essa preocupação, de quem sempre combateu a escola pública e defendeu sua privatização, então, no mínimo, é hora de ficar alerta (ORSO, 2017, p. 237).

A consequência da inserção dessas organizações nas políticas educacionais é transferência da responsabilidade do Estado para o setor empresarial na medida em que altera as regras de financiamento público permitindo que se desloque recursos públicos para o setor privado. Obviamente, muitas empresas vão aproveitar dessa oportunidade – um “empresariamento” da educação. As pessoas do mundo empresarial olham a educação como uma mercadoria, o que é próprio do sistema capitalista. No entanto, a educação é um DIREITO. Assegurar ao jovem a formação “para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, finalidades da educação básica conforme determina o Art. 22 da LDB/96, é tratá-la como um direito. Conforme aponta Silva (UNIVERSIDADE, 2018), aqueles que elaboraram essa reforma olharam para o ensino médio como uma “coisa”, que é para poucos, não universalizada. Ou seja, o projeto beneficia o campo da privatização. As ideias possuem características do modelo neoliberal: a educação é colocada como mercadoria enfatizando técnicas de gerenciamento com conceitos como: qualidade total, competências, empreendedorismo, protagonismo, etc. Um esvaziamento do conteúdo de cidadania.

O interesse do setor privado pode ser observado quando a BNCC do ensino fundamental foi aprovada. Presenciou-se uma movimentação de Editoras de todo o país as quais se empenharam em divulgar e promover eventos sobre o documento legal, dissimulando uma postura interessada na qualidade da educação quando, na verdade o interesse era meramente mercantil/comercial. Tanto se pode comprovar isso ao observar que ocorreu em pouco depois desses “eventos”, a veiculação de folders, panfletos com propagandas para aquisição de livros e materiais didáticos com estampa em destaque de que os referidos materiais estavam “de acordo com a BNCC”.

Indiscutivelmente a escola proporciona ao jovem o reconhecimento do mundo que o cerca. Isso significa, inclusive, preparar-se para atuar profissionalmente sendo capaz de inserir-se no mundo do trabalho. No entanto, não é só isso! O que se mostra na reforma do ensino médio é o foco nessa dimensão da vida juvenil. Condicionar os currículos ao contrário de ampliar possibilidades, faz a formação do estudante ser superficial e como consequência desse conhecimento raso, intensifica as desigualdades escolares e sociais.

Entende-se que o conhecimento deve compor a aprendizagem dos alunos possibilitando sua participação nas diversas relações sociais, na capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade de vida. Para isso, contudo, o estudante precisa ter o contanto com as várias áreas do conhecimento, dominar conteúdos básicos sem os quais ele não conseguirá exercer seu direito de cidadania nem tampouco adquirir capacidade para “escolher”, inclusive no âmbito profissional, o que, de fato, comporá seu projeto de vida.

O fato de a reforma ser elaborada por pessoas que não estão efetivamente no “chão da escola” ou que, se não atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem estão envolvidos com pesquisas, debates, enfim, que têm conhecimento da dinâmica, da didática, do movimento que se faz no ambiente escolar para que aconteça a aprendizagem, é um dos motivos pelos quais se argumenta que o projeto está fadado ao fracasso. Reitera-se esse prenúncio ao lembrar que em outros momentos da história recente do ensino médio quando outras “reformas” foram implementadas e os estudantes também faziam suas opções por um curso mais amplo, propedêutico, ou por um curso técnico, essa etapa de ensino passou por mudanças porque não tinha condição de continuar. Ou seja, a Lei 13.415/2017 evidencia a retomada de um modelo de ensino que já aconteceu e não durou muito tempo. Portanto, não é um “novo” ensino médio. Trata-se de um “novo velho” ensino médio conforme apontou Silva (UNIVERSIDADE, 2018).

Surpreendeu-se com o relato de Silva (2016) sobre a fala de um representante da Confederação Nacional da Indústria (CNI) em uma das audiências da MP 746/2016 na Câmara dos Deputados, realizada no dia 04 de outubro de 2016. Segundo a autora, esse representante, que não era educador, posicionando-se favorável à reforma, disse que o Brasil vai retomar o crescimento, sair da crise e quando isso acontecer vai precisar de um “estoque populacional de jovens”. Freitas (2016) publicou em seu Blog na internet o resumo que Silva (2016) fez sobre a fala desse representante: “o Ensino Médio precisa se adequar ao mercado de trabalho para que o Brasil possa ter “estoque populacional” para atender ao desenvolvimento econômico” (FREITAS, 2016). Nota-se o uso da palavra “estoque”. A autora comentou sobre essa comparação de pessoas com “coisas” demonstrando qual é a ideologia daqueles que se mostraram a favor da reforma do ensino médio. Silva (2016) enfatiza que “pessoas não são coisas que a gente estoca para servir quando o mercado precisar”; uma ofensa à condição humana.

O interesse dos grupos empresariais em apoiar a educação é formar trabalhadores que possam atuar no mercado contribuindo para a reprodução do sistema capitalista. Acrescenta-se ainda o vislumbre dessas empresas pela divulgação das suas marcas em projetos e ações educativas como estratégia de marketing. Além disso, convém lembrar que os índices de desempenho dos estudantes – aferidos pelo PISA⁴⁸ - interfere na colocação que o país ocupa na disputa econômica mundial.

A autora Patrícia Villen (2017) alude que a reforma do ensino médio expressa o desejo de um modelo de educação de “horizonte mercantil, técnico, produtivo que penetra o âmago das salas de aula” estabelecendo metas para o mercado. Segundo esta autora, no que diz respeito ao “novo” ensino médio:

Seu projeto, seu ideal, é de formar soldados para o mercado, ou seja, jovens preparados e direcionados para ingressar no mercado de trabalho – mais

⁴⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em 09 maio 2022).

especificamente, passivos, alienados, “técnicos”. Não está em jogo a formação completa e plural nas diferentes áreas do conhecimento, o fornecimento de instrumentos de informação e reflexão (VILLEN, 2017, p.119).

Ferreira e Ramos (2018), esclarecem sobre a gravidade da nova lei ao aproximar a formação técnico-profissional com os itinerários formativos:

Nessa composição, algumas consequências podem ser inferidas, como, por exemplo, de o jovem de baixa renda optar pelo ensino técnico para garantir o acesso ao mercado de trabalho com mais agilidade. Isso pode gerar, a longo prazo, retenção de estudantes no nível médio com formação técnica, justificando uma baixa remuneração, mão de obra desqualificada, dentre outros aspectos (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1191).

Dessa forma fica evidente que as políticas elaboradas para o ensino médio apontam para o atendimento de uma demanda do mercado, correspondendo à ideologia neoliberal de minimização, da desresponsabilização do Estado e a subordinação do direito educacional à iniciativa privada.

Saviani (ÚLTIMA, 2016), sobre a política de fomento para o ensino médio em tempo integral indaga: “*educação em período integral para todos ou exclusão integral de todos os que trabalham?*”. O autor lembra dos jovens que trabalham e só podem estudar em um período, ou seja, o EMTI vai na contramão da realidade socioeconômica desses brasileiros evidenciando desigualdades e promovendo, portanto, exclusão.

Relembrando que pela reforma poderão ser concedidos certificados de qualificação para o trabalho mediante o curso do itinerário formativo técnico-profissional. Isso pode contribuir para que a evasão apareça com menor índice na pesquisa do IDEB, porém não se trata de uma melhoria na qualidade da educação, mas, sim, numa “maquiagem” para ocultar a grande quantidade de jovens que abandonam os estudos para trabalhar distanciando-se da possibilidade de ingressar no ensino superior. Dessa forma, esse projeto educacional é mais um reforço da desigualdade de oportunidades para os jovens da classe trabalhadora do país além de precarizar a formação na etapa final da educação básica nacional.

No decorrer deste estudo pode-se perceber como as políticas educacionais brasileiras carregam a marca da dualidade. As propostas apontam para ênfase formativa ora para a elite socioeconômica, ora para a classe trabalhadora visando a suprir o mercado com força de trabalho.

Para além das “coincidências”, como diz Souza et al. (2019) ao comparar a legislação atual que formata o “novo” ensino médio e o Decreto nº 2.208 /1997 o espaço temporal entre esses dois documentos é de vinte anos, no entanto contam com o mesmo ideário neoliberal na sua elaboração.

A educação passa a ser mera instrução, deixando de lado o cumprimento do seu papel de formação e, por isso, a reforma do Ensino Médio é considerada “uma traição às gerações atuais e futuras” interditando o *porvir* formativo dos jovens brasileiros (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368). Ela nega ao jovem uma formação básica efetiva que o capacite a fazer de forma autônoma a leitura da realidade social. O ensino médio perde sua caracterização como conclusão da etapa da educação básica.

A reforma do ensino médio em curso mostra como a classe dominante impõe sua ideologia e intencionalidade indo diametralmente contra a educação pública corroborando seu projeto embasado nos princípios antidemocráticos desiguais do capitalismo. Como considera Motta e Frigotto (2017) os jovens são privados do direito de entender e dominar como funcionam as “coisas” e a sociedade humana. Esses autores consideram a reforma como um violento ataque que interdita o futuro dos filhos da classe trabalhadora intensificando a dualidade do ensino médio (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Salomé, Carvalho e Soares (2017) também concordam e explicam:

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 foi denominada pelo governo federal como “reforma do ensino médio”, mais do que simplesmente uma modernização legal, esta “reforma” representa simbolicamente a luta de classes dentro da educação brasileira. Não como uma reforma única, mas fruto de um longo processo de disputa onde a classe dominante preserva todos os seus privilégios cerceando direitos para a classe trabalhadora e seus filhos (SALOME; CARVALHO; SOARES, 2017, p. 17954)

Motta e Frigotto (2017) consideram que a reforma do ensino médio condensa um tríplice retrocesso à educação: 1) por retroagir à Reforma Capanema quando o ensino secundário não tinha equivalência para que o estudante ingressasse no ensino superior. Na reforma atual, mediante a composição do currículo do ensino médio com os itinerários formativos retorna-se a não equivalência pois o aluno será privado do acesso a uma formação abrangente que o capacite a concorrer para o ingresso no ensino superior; 2) retomando a diretiva da lei 5.692/1971 no que diz respeito à obrigatoriedade da profissionalização; retorna a oferta de cursos de formação precarizada por falta de infraestrutura, equipamentos, recursos para

subsidiá-los. Isso quer dizer que pela atual normativa, permanece, de certa forma, a obrigatoriedade desse tipo de formação, pois, não haverá escolha real conforme a opção do estudante porque serão os sistemas de ensino que definirão o itinerário (e, na mais otimista das possibilidades dois itinerários) que o jovem deverá cursar. Portanto, é uma ilusória propaganda de “atrativo” para o jovem: ele terá que cursar o itinerário que a escola definir, se quiser concluir o ensino médio; 3) retrocede ao Decreto nº 2.208/1996 numa versão piorada segundo os autores, pois, aprofunda a dualidade educacional expressa nas modalidades destinadas aos filhos da classe trabalhadora – itinerário técnico-profissional – e nas opções de aprofundamento por áreas do conhecimento, para os filhos da elite, o passaporte para os cursos superiores. Uma escancarada divisão classista da educação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Kuenzer (2009) também salienta que a dualidade na educação brasileira se torna estrutural a partir da Reforma Capanema e evidencia-se no ensino médio criando uma espécie de concorrência entre propostas de formação: uma geral de caráter mais abrangente e outra profissionalizante que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003) tem o objetivo de educar para o trabalho produtivo e não visando à emancipação humana.

Fruto de uma sociedade dividida em classes cujos interesses são antagônicos a dualidade no ensino médio pode ser constatada de forma evidente ou mais “escondida”, no entanto sempre presente. Isso pode ser notado nos Decretos nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a) quando o projeto de separação entre formação geral e formação profissional ficou evidente e o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que tentou a união dessas duas modalidades formativas ao propor o ensino médio integrado em que, “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Araújo (2019) ao abordar o tema da reforma do ensino médio critica o uso da categoria da dualidade considerando-a apesar de necessária, insuficiente para explicar a alteração proposta para esta fase final da educação básica nacional. Segundo o autor, é preciso resgatar o conceito de desigualdade e a relação entre educação e sociedade.

Na apresentação do livro deste autor, Gaudêncio Frigotto explica que,

A dualidade da educação escolar é inerente ao caráter de classe do sistema capitalista da produção da existência dentro do qual a desigualdade lhe é

estrutural e imanente. O grau desta dualidade, nas diferentes sociedades, depende da correlação de forças na luta de classe. O que a análise do autor explicita é de que a diferença dentro de uma sociedade desigual não é diferença, mas desigualdade. Ou, como contraponto, se terá uma rica diferença quando a mesma se constituir dentro de condições econômicas, sociais, culturais e políticas igualitárias. (ARAÚJO, 2019, p. 03)

Segundo Araújo (2019, p. 10), o ensino médio brasileiro principalmente o que se propõe com a Lei 13.415/2017 “deve ser explicado pelos conceitos de *dualidade* e de *desigualdade*”. Por isso, discorre-se a análise a partir dessas concepções lembrando da grande diferenciação na oferta do ensino médio brasileiro que se constatará com a consolidação da oferta dos itinerários formativos. Certamente esse tipo de oferta irá diversificar os currículos nas diferentes escolas brasileiras indo na direção contrária do que argumenta a proposta da reforma ao afirmar que será feita uma formação comum para os estudantes em qualquer lugar onde esteja no país.

Em função dessa diferenciação que, na verdade, configura-se como hierarquização, há uma tendência em “consolidar as redes estaduais de ensino como aquela que oferta o Ensino Médio para os pobres” (ARAÚJO, 2019, p. 10). Ou seja, a reforma aumenta o hiato entre escolas para pobres e escolas para ricos. A partir dessa análise, nota-se que a Lei 13.415/2017 tende a transformar a escola pública estadual de ensino médio como o local destinado aos filhos da classe trabalhadora intensificando as desigualdades educacionais.

Silva (2016) denuncia a padronização do currículo do ensino médio pela reforma imposta. Segundo a autora a uniformidade curricular aprofundará o fosso das desigualdades uma vez que não há igualdade de condições para atuação no processo de ensino-aprendizagem: cada escola possui uma realidade (e carência) diferente: falta de recursos didático-pedagógicos, condição da profissão docente, infraestrutura, dentre outras tantas. É tudo tão “desigual” que pensar um currículo padrão é difícil, mas, é certo que amplia as desigualdades. O currículo único não aproxima as pessoas, ele cria um fosso; a “padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (SILVA, 2015, p. 375).

Como se pode perceber, a reforma do ensino médio representa mais uma vez o reforço e a manutenção da desigualdade entre os estudantes brasileiros das classes menos favorecidas. Esses jovens não terão as mesmas condições de oferta (e escolha) por instituições escolares que lhes possibilitem cursar conteúdos/áreas de seu interesse. Por outro lado, e, ao contrário, os jovens da elite, alunos das escolas melhor localizadas, em sua maioria instituições privadas

terão disponíveis os itinerários normatizados na Lei 13.415/2017 e, portanto, estarão no “cardápio” de ofertas para que esses jovens sigam o percurso desejado de formação mais abrangente.

A concepção que sobressai da análise é de que a reforma considera que os jovens mais pobres precisam é de uma formação técnico-profissional para se inserirem no mercado de trabalho. Inclusive isso pode ser comprovado quando se lê no corpo da lei a permissão de que a experiência profissional possa ser considerada como certificação e, portanto, “acelerar” a terminalidade dos estudos desses discentes.

A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, formação profissional e contratação de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiras ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. (ARAÚJO, 2018, p. 224)

Conforme elucidou Kuenzer (2011) a dualidade da educação brasileira não é uma questão pedagógica, mas sim, um problema estrutural determinado pela contradição entre capital e trabalho. A separação entre o trabalho intelectual e o prático foi o que justificou a oferta pelas redes de ensino de dois percursos formativos: um para atender aos interesses da burguesia e a outro para formar trabalhadores; portanto, a origem de tudo está na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho. Explica esta autora que,

Embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais. Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o ensino médio, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, pois a ruptura entre o geral e o profissional, o trabalho intelectual e a atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista (KUENZER, 2011, p. 49).

A superação dessa dualidade não se dará através de políticas educacionais que prometem reestruturação curricular ou reorganização da estrutura do ensino como a que

sentencia a lei nº 13.415/2017. A raiz do problema é o sistema capitalista e, no entanto, sequer foram mencionados os processos de acumulação, luta de classes, expansão do capital, propriedade privada, ou outros elementos que explicariam a gênese do problema que se reflete na educação nacional (KUENZER, 2017).

Por todo o exposto, reitera-se que os maiores interessados na atual reforma do ensino médio é o empresariado com suas disfarçadas argumentações pautadas em concepções neoliberais de competências e habilidades, de flexibilidade e protagonismo juvenil. Esse grupo de pessoas desconsideram os princípios formativos da educação básica: ser humano, ser social, crítico e autônomo. Além disso, essas organizações reforçam a dualidade no ensino médio que se expressam na diferenciação dos currículos que a escola privada oferece em relação a escola pública. Também fica evidente na finalidade da formação: as escolas privadas voltada para a capacitação ao ingresso nos cursos superiores com um ensino propedêutico e as escolas públicas ofertando um ensino superficial, limitado e com maior ênfase na capacitação técnica para atuação no mercado de trabalho – para, portanto, os alunos das classes populares. Notadamente a reforma promove uma segregação: enquanto aos jovens filhos da classe trabalhadora se oferta um itinerário técnico profissional que nem forma para a educação básica nem tampouco capacita minimamente para o exercício de uma profissão, aos estudantes da elite brasileira beneficia com uma formação geral, passaporte para o ingresso no ensino superior.

A análise permitiu que se notasse na essência da normativa um interesse na formação de jovens para o mercado de trabalho. Portanto, o discurso de competências e habilidades reproduzindo o ideário neoliberal que intenta a manutenção do sistema capitalista. Porém, uma política para os jovens das camadas populares que, ao invés da prometida “escolha” serão eles próprios os “escolhidos” para receber uma precária formação tanto educacional quanto profissional além de ter sequestrado o direito de ampliar suas possibilidades de alcançar horizontes mais amplos. Por outro lado, os jovens da elite serão contemplados com o acesso ao conhecimento pleno e as oportunidades advindas dessa aquisição.

Por fim, a análise crítica que aqui se faz com relação à reforma em curso não representa ignorar as deficiências, os obstáculos e problemas que precisam ser solucionados com relação à essa etapa da educação básica. Pelo contrário, há que se compreender qual contexto, quais agentes interessados, que alcance se desejam com a instituição dessas políticas educacionais. O que aparece exarado na lei não deixa transparecer nem aponta a superação das adversidades. O que se colocam são determinações, tão somente. A significância, a essência não que ser

buscadas e escancaradamente reveladas na medida em que se aparecem nas entrelinhas da normativa.

Se é mister pensar a educação de uma perspectiva transformadora, é preciso eliminar as desigualdades, considerar a diversidade cultural, reconhecer a necessidade da inclusão social e abandonar a pedagogia da reprodução do sistema capitalista. Dessa forma, só se pode considerar uma educação que seja enxergada como um DIREITO, que seja pública e que valorize os agentes que estão na escola: educadores e educandos, respeitando suas vivências e experiências, dando voz àqueles que efetivamente são os portadores do “falar” desse lugar.

O que se defende é que o ensino médio seja uma etapa que possibilite a formação dos jovens de maneira integrada, que permita o contato com os conhecimentos científicos, a cultura, a tecnologia e o trabalho como categorias indissociáveis da práxis humana. Concebe-se que na escola, enquanto local para apreensão do conhecimento sistematizado, o currículo seja capaz de formar para a crítica tanto quanto para a criatividade compreensiva do mundo e da sociedade onde os jovens se inserem.

É imprescindível que o combate à desigualdade seja feito e, para isso, é fundamental que se considere a condição socio-econômica-cultural dos jovens brasileiros, que se elaborem políticas públicas igualitárias que contemplem a todos e não somente a classe economicamente dominante. Enfim, o enfrentamento deve ser no sentido de dirimir as desigualdades e tornar possível que os estudantes filhos da classe trabalhadora tenham seus direitos conquistados no âmbito educacional, ou seja, que possam ampliar sua visão e seu conhecimento para posteriormente escolher, elaborar seu projeto de vida e decidir que caminho seguir.

6 CONCLUSÃO

A Educação Básica brasileira possui uma série de contingências que contornam todos os níveis de ensino dessa etapa educacional. Recortou-se estudar sobre o Ensino Médio como uma **temática** que, embora seja há muito inserida em debates, discussões, conflitos e indefinições com diferentes objetos de investigação, foi alvo de uma (mais uma) reforma cujas consequências são consideradas nefastas para os estudantes das escolas públicas, principalmente os da classe trabalhadora.

O Ensino Médio foi historicamente motivo e o centro da elaboração de programas nacionais, homologação de leis e implementação de políticas públicas visando a superar os obstáculos decorrentes da necessidade de garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Dentre as reformas implementadas nessa etapa final da educação básica, no ano de 2016 foi imposta a Medida Provisória nº 746 convertida na Lei nº 13.415/2017 aqui transformada em **objeto** de estudo e análise. Esta normativa trouxe em seu texto mudanças significativas na estrutura e no currículo do ensino médio brasileiro portanto, este trabalho pode contribuir para estudos posteriores por apontar aspectos singulares com relação à elaboração de políticas públicas nessa área apresentando a dinâmica de um “vai-e-vem” de normas e diretrizes sem, contudo, extinguir a condição de exclusão, desigualdade e dualidade assistida no ensino nacional.

Resgata-se, em tempo, que a motivação para este estudo advém da atuação docente desta pesquisadora imersa, desde o ano de 2002 nas salas de aula do ensino médio nas escolas públicas da cidade de Uberlândia/MG. Diante da imposição das alterações para o ensino médio com o discurso propagado de aumento da qualidade e flexibilidade do ensino, passou-se a relembrar e refletir sobre as dificuldades e os esforços empreendidos para driblar a situação precária das escolas públicas e conseguir dar sequência no processo de ensino-aprendizagem de uma forma que estimulasse os estudantes a permanecerem frequentando as aulas. Nesse “divagar” foi possível rememorar obstáculos como, por exemplo, a precária estrutura física da escola, com ambientes sem ventilação, banheiros sem porta, laboratórios sem equipamentos, a falta de recursos pedagógicos e de cotas para reprodução de material didático dentre outras barreiras que precisaram ser ultrapassadas para o exercício da docência. Dessa reflexão e de uma superficial investigação sobre a proposta do conclamado “Novo Ensino Médio” sucedeu

uma série de indagações e desconfianças de que as promessas não passariam de palavras grafadas, com intenções encobertas e sem condições efetivas de serem cumpridas.

A reforma do ensino médio, considerada como uma renovação fez lembrar do excerto do poema de Bertold Brecht “Parada do Velho Novo” em destaque como epígrafe deste trabalho. “vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo” ... foi assim que se viu a “nova” reforma do ensino médio se aproximando. Na vestimenta de novidade, empurrada forçadamente “goela abaixo” através de uma medida provisória autoritária convertida na Lei nº 13.415/2017, pode-se perceber o velho modelo de ensino médio (re)legitimado por meio de (mais) uma política pública.

O governo sob aparência do “novo” com mudança das vestes recolocou o “velho” ensino médio, etapa da educação básica que mais evidencia a dualidade educacional, reflexo da sociedade dividida em classes, desigual e limitadora das possibilidades de superação da condição socioeconômica da classe dos trabalhadores.

É consensual que o ensino médio precisa de intervenção para superar os obstáculos quanto ao acesso, a permanência e a formação que oferece para os jovens brasileiros. As pesquisas realizadas na área da Educação corroboram essa afirmação abordando, nos seus recortes, aspectos diversos sob diferentes lentes e teorias a fim de investigar e subsidiar possíveis programas, projetos e políticas públicas visando a amenizar e, na mais otimista das intenções solucionar os problemas do ensino médio. Este estudo partiu da inquietação com os reveses dessa etapa final da educação básica provindo de indagações relacionadas ao tipo de formação que se está oferecendo para o jovem brasileiro da classe trabalhadora com as determinações na Lei 13.415/2017; à improvável materialização da “escolha” de um itinerário efetivamente desejado por esses estudantes para o aprofundamento nos estudos e, conseqüentemente a permanência de um ensino que diferencia o currículo educacional segundo a classe social dos jovens brasileiros.

Diante da desconfiança e das incertezas com relação ao “novo” ensino médio considerou-se que a política pública expressa na Lei 13.415/2017 ao invés de amenizar os problemas, reforçará a dualidade histórica da educação nacional aprofundando as desigualdades e limitando as oportunidades principalmente para os jovens da classe trabalhadora por oferecer uma formação precária e insuficiente tanto para o acesso ao nível superior de ensino quanto para a atuação qualificada no mercado de trabalho.

Por esse motivo, partiu-se do **objetivo geral** de analisar criticamente a Lei nº 13.415/2017 utilizando o método do materialismo histórico dialético por considerá-lo adequado para a apreensão, compreensão das contradições e reflexão da realidade para além do que está exarado na normativa. A pesquisa documental e bibliográfica foram suporte para embasar o estudo pormenorizado da Lei 13.415/2017, objeto cuja análise realizou-se com a instrumentalização metodológica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2002) operacionalizando a construção das categorias para alcançar o objetivo específico tratado na **seção 4** deste estudo.

Na revisita à história do ensino médio, na **seção 2**, notou-se que muitas reformas foram aplicadas nessa etapa educacional. Dentre elas lembrou-se das reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) momentos em que a reestruturação do currículo explicitou o caráter elitista e dual do ensino: oferta de uma formação propedêutica e outra preparatória para o trabalho com ênfase no curso técnico-profissional.

A Lei nº 5.692 de 1971 (LDB/71) promulgada no período do regime militar tornou obrigatória a formação profissional no ensino médio, no entanto, esse projeto fracassou devido à falta de recursos, infraestrutura precária das escolas, equipamentos e materiais escassos e carência de professores especializados. Não avançou! Daí em 1982, pela Lei nº 7.044 o curso profissionalizante deixou de ser obrigatório. Contudo, a dualidade educacional permaneceu com os jovens da classe trabalhadora encerrando seu histórico educacional no ensino médio profissionalizante que, embora formasse precariamente para a atuação no mercado ainda era a única opção para sua situação econômica de classe menos favorecida. Retorna-se ao modelo de um ensino profissionalizante facultativo. Na LDB/96 permanece exarada essa forma optativa de formação atribuindo para o ensino médio a finalidade de preparar para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional.

Pode-se conhecer a estrutura, a dinâmica e a forma como veio se organizando essa etapa do ensino: um processo de “idas e vindas”, “avanços e retrocessos” sempre presente, contudo, não ultrapassando a característica da dualidade no ensino brasileiro.

Apreendendo o teor exarado na LDB/96 e as modificações referendadas nos documentos legais alterando os dispositivos para o ensino médio observou-se que, do ponto de vista da ampliação do direito à educação, a Lei 9.394/96 foi uma conquista importante. Na **seção 3**, também pode-se perceber que essa etapa final da educação básica passou por alterações na organização e estruturação. A primeira mudança com relação ao ensino médio ocorreu com o Decreto nº 2.208/1997 quando se estabeleceu que o ensino propedêutico deveria estar separado

da formação profissional lembrando que se tratava de um contexto em que as ideias neoliberais influenciavam as reformas educacionais. Novamente se viu acentuada a dualidade no ensino brasileiro, o aprofundamento das desigualdades e da falta de oportunidades para os estudantes. A crítica em torno desse dispositivo fez com que ele fosse substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 que reintegrou o ensino regular e o profissional com intenção de oferecer uma formação mais geral aos jovens brasileiros, principalmente os da classe menos favorecida economicamente para que eles pudessem alcançar um trabalho mais “qualificado”. Porém, não logrou êxito essa tentativa. Houve um esvaziamento nessa formação que se mostrou insuficiente, precária e limitada. Ou seja, nem formação geral, nem profissional; uma rasa conclusão da etapa da educação básica. Conservou-se o problema da dualidade educacional.

Destacou-se também nessa seção a Lei nº 12.061/2009 que determinou a universalização do ensino médio gratuito e a Emenda Constitucional nº 59/2009 que, embora tornasse assegurada a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para as pessoas de 4 a 17 anos, não garantiu que o ensino médio alcançasse a pretendida universalização.

Na exposição das diretrizes e propostas formuladas para direcionar a elaboração dos currículos do ensino médio notou-se que essas orientações – DCNEM, PCNEM, PCN+ e OCNEM – pautaram-se nos princípios das competências, habilidades e flexibilidade apontando para uma estrutura curricular condizente com os interesses do mercado cuja demanda é de um jovem que possa se formar com um perfil adequado e necessário para o modelo produtivo da sociedade capitalista.

Além das diretrizes supracitadas, a **seção 3** deste estudo apresentou a BNCCEM, documento homologado em 2018 cuja finalidade é determinar o que deverá compor as aprendizagens dos jovens no ensino médio. A análise da Carta renúncia à presidência da comissão de elaboração desse documento, redigida pelo educador César Callegari antes da homologação dessa BNCCEM – em junho de 2018 – integrou esta pesquisa e contribuiu para a reflexão crítica das consequências da implementação da Lei 13.415/2017.

No desfecho dessa seção, concluiu-se que a BNCCEM representa um retrocesso em relação às políticas curriculares anteriormente elaboradas para o ensino médio. Esse documento impõe um único currículo para as escolas brasileiras desconsiderando a diversidade cultural e socioeconômica do país. Além disso identificou-se a tendência à privatização incentivando o estabelecimento de parcerias com organizações privadas desviando recursos que deveriam ser aplicados nas instituições públicas. Reitera-se, portanto, a percepção de que a BNCCEM integra

o conjunto das diretrizes elaboradas pelas políticas educacionais brasileiras sustentadas pela ideologia neoliberal cujo ponto de referência não são a resolução dos problemas da educação, mas, atender as demandas do capital.

Na sequência observou-se que, consonante com as políticas neoliberais cuja promoção de maior liberdade para a iniciativa privada resulta na restrição e fatal perda de direitos sociais, no ano de 2016 o governo impôs a Medida Provisória nº 746. A **seção 4** desta tese apresentou o contexto e o processo arbitrário e autoritário em que se deu o anúncio dessa deliberação.

A MP 746/2016 foi um declarado ataque aos direitos sociais, à educação pública brasileira e à democracia. Esse instrumento jurídico interrompeu o processo de debates e discussões que vinham sendo realizadas sobre o ensino médio; foi alvo de críticas e motivo de um movimento de oposição que contou com protestos e as ocupações de escolas e universidades por estudantes. Pode-se detectar a atuação de um governo antidemocrático e autoritário que subtraiu do processo o diálogo com os agentes educacionais, alunos, pais, comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Foi possível comprovar a influência dos grupos empresariais e das organizações privadas de diversos setores nos debates e discussões sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Testemunhou-se que as políticas públicas nacionais são elaboradas conforme o interesse da classe privilegiada economicamente simulando que essa camada social esteja colaborando com os movimentos pró-qualidade da educação quando, na realidade estão agindo conforme seus interesses de lucro.

Alegou-se no decorrer deste estudo que a reforma seria um “remendo ‘novo’ em pano ‘velho’”, o que se comprovou ao resgatar o percurso histórico e as diretrizes curriculares elaboradas para essa etapa da educação básica. Observou-se que elementos das políticas implementadas no passado voltam ao cenário presente. Embora se tenha percebido uma pendular organização com as idas e vindas de determinações e normatizações, as alterações não provocaram mudança efetiva mantendo a base ideológica do neoliberalismo e a formação ofertada para os estudantes voltada para suprir as necessidades do mercado e o interesse do capital.

A MP 746/2016 converteu-se na Lei nº 13.415/2017 e encontra-se em fase de implementação nas escolas públicas e privadas brasileiras. A **seção 5** deste texto exibiu o que consta exarado nesse dispositivo revelando, problematizando e criticando *a posteriori* o que esta normativa designou de mudanças na organização e no currículo do ensino médio.

Utilizando o instrumento metodológico da Análise de Conteúdo como um diferencial para o ensaio analítico da normativa depreendeu-se na categoria *Tempo de permanência na escola* (Carga horária e Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI) que a extensão da jornada de estudo concorre para o aumento da desigualdade de oportunidades para os estudantes da classe menos favorecida que precisam trabalhar para complementar a renda familiar. Esse grupo de discentes, ocuparão as cadeiras das escolas no turno da noite, o qual oferece restrita carga horária e, portanto, uma formação mais limitada e precária. Por esse mesmo motivo considera-se que a jornada ampliada determinada pela reforma exclui e sequestra oportunidade de aprendizagens e um conhecimento mais geral para os estudantes de menor condição socioeconômica. Para além dessa constatação também se percebeu a necessidade de criar condições objetivas para efetivação do aumento da carga horária e a permanência dos alunos por mais tempo na escola. Há que se criar um ambiente com infraestrutura e recursos didático-pedagógicos adequados. No entanto, sabe-se que a realidade das redes públicas de ensino brasileiras é carente e inadequada no que se refere à infraestrutura e aos expedientes materiais necessários para o processo de ensino-aprendizagem. Os prejuízos decerto serão consideráveis para a formação dos jovens brasileiros.

Pela categoria da *Reorganização Curricular* observou-se que a alteração determinada pela Lei 13.415/2017 impactará negativamente não só a formação dos estudantes mas também o trabalho docente diminuindo a carga horária de cada disciplina, provocando a necessidade de aligeirada formação para atuar em “outros” componentes a fim de compor o cargo de trabalho, além de atribuir o “notório saber” e a possibilidade de que profissionais com práticas e experiências podem atuar em sala de aula somente com certificação, o que desautoriza e desvaloriza os docentes especialmente capacitados pelas licenciaturas.

O que foi constatado com relação a essa categoria é que a reforma mais diferencia do que torna comum o currículo para os estudantes brasileiros explicitando a eminente probabilidade do aprofundamento das desigualdades educacionais e das possibilidades de avanço nos estudos. Esse currículo desrespeita o direito de formação geral para os jovens; a parte considerada “flexível” – dos itinerários formativos – ao invés de congregar, empobrece o ensino médio arrebatando o direito de uma formação ampla, cidadã e humanística que deveria ser alcançada pela educação básica. Condicionar os currículos ao contrário de ampliar possibilidades, faz a formação do estudante ser superficial e como consequência desse conhecimento raso, intensifica as desigualdades escolares e sociais.

Outra constatação importante sobre os itinerários formativos é que as escolas públicas não oferecerão todos os percursos, portanto, a “escolha” propalada pelo governo foi só um discurso que não se materializará nessas redes educacionais de ensino.

Concluiu-se que a limitada oferta de uma formação comum expressa a exclusão das possibilidades educacionais para a classe trabalhadora precarizando o acesso desses estudantes ao conhecimento científico. Evidenciou-se a ênfase colocada numa elaboração de currículos voltado para uma formação utilitarista para atender aos interesses do mercado.

Por fim, a categoria *Dualidade do ensino e Desigualdade* apontou alguns desdobramentos dessa política educacional imposta pela Lei 13.415/2017 para as escolas públicas brasileiras.

A presença de grupos empresariais, organizações privadas e instituições financeiras no processo de elaboração da reforma evidenciam o interesse de adequar o ensino médio conforme a demanda do mercado de trabalho. Percebe-se o interesse de agentes que tratam a educação como uma mercadoria em detrimento do seu real sentido de DIREITO. Entende-se que isso contribui para a permanência da dualidade no ensino brasileiro na medida em que abre oportunidade para que os grupos educacionais privados adentrem as escolas públicas subtraindo recursos que deveriam ser destinados a essas instituições. Isso demonstra que a reforma foi elaborada com base nas ideias neoliberais de minimização das responsabilidades do Estado, subordinação e transformando os direitos coletivos em mercadorias individuais.

A Lei 13.415/2017 vai na contramão da realidade socioeconômica dos estudantes e as determinações educacionais para essa etapa do ensino evidencia a desigualdade promovendo, portanto, exclusão. Também se observou a “remarcação” da característica dual da educação brasileira levando à constatação de que essa dualidade é estrutural e, portanto, determinada pela contradição entre capital e trabalho presente na sociedade capitalista.

Na medida em que se avançava redigindo esta tese observou-se que alguns pesquisadores iniciaram análises relacionadas ao tema e à própria normativa, com lentes e olhares diversos, com abordagens que ora enfatizam a estrutura, ora o currículo do ensino médio, no entanto, validou-se a singularidade neste estudo, por constar de um tratamento analítico da Lei 13.415/2017 por categorias criadas a partir da Análise de Conteúdo conforme propõe Lawrence Bardin (2002).

As seções 2, 3, 4 e 5 representaram o cumprimento dos objetivos específicos delimitados para este estudo além de permitir que as respostas prováveis para as hipóteses elaboradas

fossem comprovadas. Constatou-se que as políticas educacionais para o ensino médio brasileiro tendem a discursar sobre uma melhor formação para os jovens estudantes, sem eliminar o dualismo do ensino, característica histórica dessa etapa educacional.

A proposta de “escolha” do itinerário formativo para o estudante é uma falácia: as escolas públicas não têm condições, nem estão obrigadas pela normativa a disponibilizar os cinco percursos formativos, portanto, não haverá nenhuma escolha e o jovem terá que cursar o que a escola decidir oferecer.

A despeito de todo um percurso de incerteza sobre a identidade do ensino médio, essa etapa passou a ser legalmente considerada a etapa que conclui e finaliza a educação básica. No entanto, não se conseguiu superar a também histórica questão dantes debatida no âmbito das políticas públicas educacionais relacionada à dual oferta de formação dessa etapa de ensino, pautada na perspectiva que mantém a dicotomia burguesia x proletariado. Não se conseguiu alcançar a universalização nem tampouco e lamentavelmente uma formação que contemple todos os jovens estudantes brasileiros sem dissociar a formação para o trabalho e para a vida.

A dualidade educacional foi ganhando contornos legais e sendo reforçada pelas disposições e alterações provindas de políticas educacionais elaboradas para o ensino médio. Em cada mudança pode-se notar a distinção entre a formação para a elite e a formação para os trabalhadores. Para estes, o curso técnico-profissionalizante como a única opção promovendo uma segregação discriminatória e fortalecedora da desigual condição da formação básica capaz de impulsionar o jovem ao ingresso no nível universitário.

Atestou-se que a formação integral dos jovens, especialmente os da classe trabalhadora, aluno das escolas públicas, será superficial, limitada e impeditiva de um desenvolvimento que contemple o âmbito da construção do ser social, da apreensão do conhecimento científico e da compreensão da sociedade e do mundo. O reducionismo do conhecimento curricular promovido pela Lei nº 13.415/2017 representa a subtração do direito a uma educação efetivamente “básica” promotora do desenvolvimento integral para a conquista da emancipação humana.

Detectou-se que o modelo de ensino médio adotado pela Lei 13.415/2017 espelha o projeto desejado para a sociedade, por isso uma política educacional assentada no ideário neoliberal que busca atender à lógica capitalista. Assiste-se à uma reforma na educação que visa a formar trabalhadores limitados e dispostos a “*saber fazer*” sem contestar; com características polivalentes, que possam se adequar a qualquer operação sem questionamento uma vez que lhe é sequestrado o direito de uma formação geral.

Recuperando os processos de configuração, construção, estrutura e organização do ensino médio com base na revisitação dos documentos e da bibliografia disponível sobre a educação brasileira pode-se confirmar que a proposta de uma reforma, de um “novo” ensino médio não é real; em outros momentos da história observou-se equivalente organização, diretrizes, enfim, aproximações entre os dispositivos normativos – estes, expressando o ideário que perpassa a sociedade capitalista cujas relações secciona os objetivos para a classe dominante e a classe trabalhadora.

Da leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 compreendeu-se que ela conduz ao rompimento do caráter propedêutico do Ensino Médio. O currículo com ênfase nas *competências e habilidades* tira a centralidade do conhecimento mais abrangente gerando um esvaziamento da oferta de uma formação que contemple o aprendizado de todas as áreas da ciência. Tudo indica que o objetivo na oferta do itinerário formativo técnico profissional, cuja “opção” pelos estudantes das escolas públicas certamente será a mais “escolhida” é balizar a educação dos filhos da classe trabalhadora, relegando a eles um ensino cuja principal finalidade consiste na formação para o mercado capitalista.

Este estudo confirmou a assertiva de Saviani (2008) segundo o qual as políticas educacionais continuam caracterizadas por uma sequência de reformas que prometem solucionar os problemas que, no entanto, se vão perpetuando indefinidamente. Elas expressam o interesse da classe hegemônica da sociedade para quem importa a manutenção do sistema capitalista de produção, ou seja, que a elite seja beneficiada em detrimento das camadas sociais que vivem da venda da sua força de trabalho. A função do ensino médio nessa perspectiva – para a burguesia – é capacitar para a progressão nos estudos proporcionando para isso uma formação mais geral e abrangente possível para que o acesso ao ensino superior seja alcançado. Para os “outros”, estudantes da classe popular, filhos de trabalhadores, a finalidade é a preparação para se inserirem no mercado de trabalho. Configura-se (na verdade, mantém-se) a histórica estrutura dual da educação.

Sustenta-se que esse “Novo ensino médio” aumentará as desigualdades educacionais e oferecerá para os jovens filhos da classe trabalhadora uma instrução precária e superficial; será um esvaziado processo de construção do conhecimento. A formação que se está determinando na lei é elementar, aquém do que deveria ser efetivamente o “básico”.

Deseja-se que este estudo possibilite e contribua para a compreensão do que está sendo imposto pela Lei nº 13.415/2017 para o ensino médio. Lembra-se que conforme o cronograma

nacional para a implementação do “Novo Ensino Médio” instituído em 13 de julho de 2021 pela Portaria nº 521 nesse ano, 2022, as escolas estão implementando os referenciais curriculares de acordo com a BNCCEM nos 1ºs anos do ensino médio. Em 2023 serão executados nos 1º e 2º anos e em 2024 todos os três anos do ensino médio deverão concretizar a implantação desses currículos. Portanto, a reforma do ensino médio pela Lei 13.415/2017 é uma reforma “em curso”.

Não se pode finalizar a conclusão sem identificar as limitações e dificuldades enfrentadas no percurso deste estudo. Por isso, lembra-se da Pandemia do Coronavírus (Covid-19), uma doença infectocontagiosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Essa pandemia impactou todos os setores da sociedade incluindo o comportamento e os hábitos dos indivíduos; abalou a economia e mudou a forma do exercício de atividades laborais; provocou desemprego, fechamento de comércios, além do luto constante pela perda de vidas humanas. Na Educação não foi diferente, foi um momento de grandes desafios e readaptações para todos os agentes educacionais.

Devido à gravidade da propagação das contaminações e pela condição de calamidade pública decretada em nível nacional, a partir do mês de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas e as escolas foram fechadas a fim de evitar o contágio por aglomeração de pessoas. Seguiram-se publicações de Medidas Provisórias estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública conforme os protocolos do Ministério da Saúde. Uma nova modalidade de ensino-aprendizagem foi empregada com aulas mediadas por tecnologias – o chamado ensino remoto - para dar seguimento nos estudos e atividades educacionais.

Diante dessa circunstância, os desafios com a educação tomaram maior proporção. Em agosto de 2021 o CNE orientou sobre protocolos a serem adotados para o retorno às aulas e a reorganização do calendário escolar. Foi a partir de então que se reiniciaram, de forma paulatina e sob a modalidade híbrida (ensino presencial intercalado com ensino remoto), as aulas nas escolas.

O projeto inicial desta pesquisa contava com o acompanhamento do processo de implementação da reforma a ser realizado na Escola Estadual Bueno Brandão (Uberlândia/MG) onde esta pesquisadora atua ministrando aulas. No entanto, esse objetivo preliminar ficou inviabilizado devido às condições e adequações das escolas em decorrência da circunstância de

pandemia da Covid-19 e das determinações do Ministério da Saúde com protocolos para evitar e combater a disseminação do vírus. Portanto, considera-se, a carência de pesquisa que torne visível a realidade das escolas onde a lei encaminha para tornar materialidade. Fica iniciado o estudo, espera-se pelo avanço e o aprofundamento que somente os trabalhos científicos podem realizar. Lembrando que o conhecimento da essência dos fenômenos não é perceptível apenas pelo “olhar”, pela aparência. A ciência tem, portanto, essa singular importância como fundamentou Marx (2008, p. 1080) ao dizer que, “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”.

Diante de um tema recorrentemente abordado por pesquisadores da educação devido à sua incontestável complexidade, considera-se sugerir que outras questões sobre esse “Novo Ensino Médio” se convertam em objetos de estudos com vistas a ampliar a compreensão dessa política educacional. Ainda está “em curso” a implementação das determinações da Lei nº 13.415/2017, portanto, segue como indicação: que sejam investigadas as instituições escolares que estão participando da conversão do ensino médio regular em ensino médio integral com ênfase na oferta do itinerário formativo técnico-profissional a fim de perceber como se materializou essa alteração; obter dados sobre abandono, desistência, evasão, exclusão digital e o levantamento da percepção dos estudantes do novo modelo do ensino médio e o processo da “escolha” pelos itinerários formativos, dentre outros. Além disso, compõe o leque de problemáticas que podem ser contempladas nas pesquisas futuras sobre o ensino médio: a atuação docente e o notório saber; a quantidade de itinerários formativos (e quais) têm sido oferecidos aos estudantes; as condições materiais das escolas: condição do prédio, biblioteca, laboratórios, quadra de esportes, *wifi*, equipamentos; questões ligadas ao financiamento público, etc.

O contexto atual do país é de condições bastante adversas principalmente para a classe trabalhadora. Enfrenta-se um processo que retroage às lutas pela conquista de direitos sociais e trabalhistas. A reforma em curso expressa uma contradição frente à realidade nacional e à tomada de medidas que violam os direitos principalmente o direito à educação e à formação humana.

A denominação de “Novo ensino médio” para essa reforma é um *continuum* da série de medidas implementadas na educação desde a década de 1990 cuja intenção era atender à demanda do setor econômico-produtivo da sociedade brasileira, qual seja: oferecer uma formação profissional, instrumentalizada para o jovem ingressar no mercado de trabalho.

O problema da dualidade estrutural no ensino só poderá ser solucionado quando forem extirpados os elementos imanentes do sistema capitalista de produção: a defesa da propriedade privada e a acumulação do capital. A contraditória relação entre proprietários e não proprietários dos bens de produção gera a divisão nas duas classes antagônicas representadas pela elite de um lado e, por outro, os vendedores da sua força de trabalho. A dualidade da educação está fundamentada nesta cisão e, portanto, trata-se de um problema proveniente da esfera econômica e que só terá alcançada a solução nesse domínio.

Enfim, retomando a proposta da pesquisa de analisar a Lei 13.415/2017 e como foi o processo, desde a imposição da MP 746/2016 até alcançar a homologação da normativa para a reforma do ensino médio lembrou-se de Michel Foucault (2008) quando o autor apresenta a relação entre estrutura do discurso e poder observando que, para a manutenção do neoliberalismo uma das estratégias é, justamente a estrutura do enunciado. A produção do discurso utilizado na conclamação de que a sociedade aprovasse o “Novo Ensino Médio” foi elaborada, selecionada, controlada e organizada para conjurar os poderes e interesses do mercado capitalista a fim de manter seu domínio sob vestes de atratividade, autonomia, flexibilidade e liberdade de escolha para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. A tramitação do projeto de LDB no Congresso Nacional a partir de novembro de 1992. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 368-378, ago. 1992

ADDUCI, Cássia. Os nacionalistas liberais paulista e a construção da nação brasileira. **Lutas Sociais**. São Paulo: Niels – PUC-SP, v. 11-12, p. 72-84, 2004. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v11_12_cassia.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.

ALVES, Elaine Gonçalves. **Interface pedagógica virtual para a prática docente de Sociologia**: o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). 2013. 288 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisas**, [s.l.], v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 08 fev. 2022. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013. Dez. de 2014. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Medio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.

AZEVEDO, Fernando *et. al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Jornal do Senado**, Brasília, 03 de março de 2017. Portal: Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=No%20m%C3%AAs%20passado%2C%20o%20Senado,das%20disciplinas%20que%20v%C3%A3o%20cursar.> Acesso em 04 fev. 2021.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BIASUZ, Celia Regina Abrahão; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Análise acerca do IDEB: desafios e possibilidades para a Educação Básica. *In*: BIASUZ, Celia Regina Abrahão. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**: PDE Produções Didático-Pedagógicas. Universidade Estadual de Maringá – UEM [online], 2013. Disponível

em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_gestao_pdp_celia_regina_abrahaio_biasuz.pdf Acesso em: 21 abr. 2020.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 08 jul. 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BORBA, Hérica Ângela. **Políticas públicas nacionais para o ensino médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania**. 2011. 181f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 12 jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto – lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em 12 jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1950. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-norma-pl.html> Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 11 agosto 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 25 set. 2018. <https://doi.org/10.1590/0034-716719720002000016>

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF: Presidência da República, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm . Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 31 mar. 2020

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB): Brasília/DF: Senado, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2011.494&text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 28 nov. 2021

BRASIL. **Lei nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Entenda a Tramitação da Medida Provisória**. Brasília, DF, [201-?]. Portal: Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/home> Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Decreto/D8268.htm#art1 Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014b. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 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; o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2015; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2119066>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Exposição de motivos n. 00084/2016/MEC**. Brasília, 15 de setembro de 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016c. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm . Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRECHT, Bertolt. **Canção do Remendo e do Casaco** [poema]. [199-]. Portal: Pensador.com. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk2MTY0Nw/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRECHT, Bertolt. [frase]. Portal: Pensador.com. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTI2NzE1NA/>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>

CALLEGARI, Antônio Cesar Russi. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. 2018. Portal: SINPRO. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2018/07/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública em Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>

CHARRET, Heloize da Cunha. **Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimento e as disciplinas escolares**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tHeloize%20da%20Cunha%20Charret.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnicidade_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. 699/72**, CE de 1º e 2º Graus, 6 jul. 1972 – Doutrina e filosofia do ensino supletivo, Relator Conselheiro Valnir Chagas.

Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf), acesso em 13 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, CNE/CEB, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/ CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

COSTA, Eliza Holanda. **A participação da sociedade civil na construção do atual Plano Nacional de Educação**: o papel da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11040/1/2014_ElizaHolandaCosta.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246981998000100008&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 29 abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cafajeste. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 134, pág. 293-303, agosto de 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000200002&lng=en&nrm=iso . Acesso em 14 ago. de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623684862>

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> Acesso em: 01 maio 2020.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em 19 ago. 2020.

DURLY, Zenilde; COSTA, Vanessa do Socorro Silva; SANCHES, Ana Lucia. Um olhar sobre o momento atual da educação brasileira: entrevista com Carlos Roberto Jamil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 908 -922 out./dez.2015. Disponível em: <file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/24736-68347-1-PB.pdf>. Acesso em 24 mar. 2020.

DYE, T. R. **The policy analysis**. Alabama: The University of Alabama Press, 1992.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais - IFs. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61630. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630>. Acesso em: 26 abr. 2022. <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61630>

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?lang=pt#:~:text=As%20interven%C3%A7%C3%B5es%20da%20MP%20n%C2%BA,curr%C3%ADculo%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%3B%20art>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, Campinas, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; LIMONGI, Fernando de Magalhães Papaterra. Instituições políticas e governabilidade: desempenho do governo e apoio legislativo na democracia brasileira. *In: A democracia brasileira : balanço e perspectivas para o século 21*[S.l: s.n.], 2007. Disponível em: https://twiki.ufba.br/twiki/bin/viewfile/PROGESP/ItemAcervo254?rev=&filename=Capitulo_Figueiredo_Instituicoes_politicas_e_governabilidade.pdf Acesso em 30 mar 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. **Correio Riograndense**, Caxias do Sul, n. 4538, 23 jul. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Mônica Ribeiro relata audiência pública do ensino médio. **Avaliação Educacional. Blog do Freitas**, Campinas - UNICAMP / SP, 05 out. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/05/monica-ribeiro-relata-audiencia-publica-do-ensino-medio/> Acesso em: 02 ago.2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação é um dos serviços mais lucrativos, afirma Gaudêncio Frigotto**. Portal: Movimento Sem Terra. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/09/15/a-educacao-e-um-dos-servicos-mais-lucrativos-afirma-gaudencio-frigotto/>. Acesso em: 01 maio 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf> Acesso em: 20 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *In*: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion: [s.n.], 2005. p. 1-11. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

GARCIA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2015. (Introdução) Disponível em: <http://omicult.org/wp-content/uploads/2014/12/Canclini-I.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral mais uma solução para o ensino médio? **Revista HISTEDBR**, Campinas, v.18, n.3[77], p.826- 843, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796/18612>. Acesso em: 09 fev. 2022. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8651796>

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Heyde Ferreira. **O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35482/1/O%20NOVO%20ENSINO%20M%c3%8>

9DIO%20NA%20REDE%20P%3%9aBLICA%20ESTADUAL%20DE%20ENSINO%20D E%20MINAS%20GERAIS.pdf.

HISTÓRIA da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil. Palestrante: Jeferson Anibal Gonzalez. [S.l.], 2019. Aulas para concursos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RxIQvUqsjLc&t=2172s> Acesso em: 15 jul. 2020

HONORATO, Tony. A reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-42-04-01279.pdf> Acesso em: 08 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623664213>

IBGE. **PNAD 2018**: Educação 2018. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2018. ISBN: 978-85-240-4495-3. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

IFPR debate PEC 241 e MP 746 - Precisamos discutir a reforma do Ensino Médio. Debatedores: Profa. Monica Ribeiro da Silva (UFPR), Prof. Madureira Campos (IFPR), Prof. Luis Belmiro Campos Paranaguá (IFPR), Matheus dos Santos Presidente (UPES). Out. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dEpevknLYsc&t=1578s>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INEP. **Censo escolar**: Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio. Brasília, DF, 2022. Portal: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio>. Acesso em: 27 jun. 2022.

JOSETTI, C. C; ARAÚJO, R. V.C. Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: alfabetização de adultos em questão. **Itabaiana**: Gepiadde, Aracajú, ano 6, v. 12, p. 183-192, jul./dez. 2012

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso. access on 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF. v. 5, n. 8, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>. Acesso em: 23 maio 2022

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100245&lng=en&nrm=iso Acesso em: 02 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>

LOPES, Alice Cassimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>

MACHADO, Nilson José. Educação: ações de menos, avaliações demais. MACHADO, Nilson José. **Blog Nilson José Machado**. [S.l.], 2010. Disponível em: <https://www.nilsonjosemachado.net/publicacoes/artigos-e-entrevistas/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MACHADO, Paulo Henrique Alves; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 355-373 jan./abr. 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/475e/ba3823a39fcba63ebc8494e2ad3e7da9b0bc.pdf> Acesso em: 12 fev. 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p355>

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, Apr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-56392017000100259&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 fev. 2020. <https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf. acesso em: 05 maio 2020. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639594>

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete legislação educacional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/legislacao-educacional/>. Acesso em 21 nov. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf> Acesso em: 11 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

MOTA JÚNIOR, Antônio de Macêdo. Plano Nacional de Educação: Aspectos da Política Educacional Brasileira e Contexto Histórico. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio Frigotto. Por que a urgência da reforma do ensino médio? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

NAGLE, Jorge. O manifesto dos pioneiros e a história da educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 96, n. esp. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/484/121> Acesso em: 09 maio 2020.

NAUFEL, Otavio Tarasiuk. Educação de Jovens e Adultos no Paraná: Exames de Certificação versus Escolarização, **Cadernos PDE**, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_gestao_artigo_otavio_tarasiuk_naufel.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

NUNES, Clarice. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, agosto de 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200004&lng=en&nrm=iso. acesso em 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise**

da democracia brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.
<https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21735>

PEREIRA, Ulisseia Ávilla. **Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998 2008).** 2010. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14324/1/UlisseiaAP_TESE.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, [s.l.], v.13, n. 2, jul-dez 1987.

PRADO, Ricardo. Especial Ensino Médio. **Revista Nova Escola**, 01 de Agosto, 2002. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2919/especial-ensino-medio>. Acesso em: 20 mar. 2020

QUEIROZ, Maria Isaura P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha das técnicas: algumas reflexões. **CERU**, São Paulo, Textos 3, Série 2, 1992.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva. 1998.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 23 nov. 2021

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 28 abr. 2022. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil: as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Revista psicologia política**, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 286-300, ago. 2019 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2022.

RODRIGUES, Basília. A ressurreição de Temer: barganhas e estratégias que salvaram o mandato. **Revista Congresso em Foco**. Brasília/DF em 13 jan. 2018. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/a-ressurreicao-de-temer-barganhas-e-estrategias-que-salvaram-o-mandato/>. Acesso em: 31 mar. 2020

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALOME, J. S.; CARVALHO, M. B.; SOARES, N. P. BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO: As interferências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 12, p. 81, 2017.

Disponível em:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m9cUV_HxiaQJ:https://educere.bru.c.com.br/arquivo/pdf2017/25103_13643.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 13 jan. 2020. https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2017.Vol12.N32.pp81-100

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**, Campinas: Papirus, 2006. Disponível em:

<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/livrogamboa.doc>. Acesso em: 21 set. 2018.

SANTOS, J. D. G. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 230–240, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.20976. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976>. Acesso em: 21 nov. 2021. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.20976>

SANTOS, Franciele Amaral Rodrigues dos. **As ocupações secundaristas e a formação histórica e cidadã de jovens estudantes do ensino médio** (Ituiutaba-MG, Brasil, 2016). 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.948> Acesso em 24 fev. 2020. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.948>

SANTOS, Elielsom Oliveira dos. **O movimento Todos pela Educação e a contrarreforma do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado)- Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43582/4/Elielsom_Oliveira_dos_Santos_EPSJV_Mestrado_2020.pdf. Acesso em: 07 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997. 242 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Direito à Educação e a inversão de sentido da política Educacional. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan/jul. 2011. Disponível em:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2748/O%20direito%20c3%a0%20educa%3%a7%20c3%a3o%20e%20a%20invers%3%a3o%20de%20sentido%20da%20pol%3%adica%20educacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 14 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em 21 nov. 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-28-2-0-f.27-46>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017

SILVA, Hilda; RIBEIRO, Ricardo. A difícil expansão do acesso real ao Ensino Médio no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 12, n. 27, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/393/632> Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de & GUINDANI, Joel Felipe Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s.l.], ano 1, número 1, 2009, p. 1-15.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O ensino médio após a LDB de 1996**: trajetórias e perspectivas. 2013. Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em: 01 ago. 2020

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do ensino médio. **Jornal de Políticas Públicas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17-18, p. 61-74, 2015a. <https://doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.41441>

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A Medida Provisória 746 e o ensino médio em migalhas**. Curitiba 15 de out. de 2016. Portal: Observatório do ensino médio. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas/> Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **EDUR: Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras conversam com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Carta Capital na Escola**, [s.l.], Edição de 21 de julho de

2015. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019.114 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32634/1/A%20reforma%20do%20Ensino%20M%20c3%a9dio%20no%20governo%20Michel%20Temer%20%282016%20-%202018%29.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; ROMEIRO, Ana Cristina Viera Lopes. As orientações curriculares nacionais para o ensino médio: uma análise da área da linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 946-955, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45466>. Acesso em: 20 nov. 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45466>

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Educação Pública**, [s.l.], v. 19, n. 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 21 abr. 2020

SOUZA, Francisco das Chagas Silva *et al.* O decreto nº 2.208/1997 e a lei nº 13.415/2017: uma reflexão para além das coincidências. **e-Mosaicos**, [s.l.], v. 8, n. 19, p. 79-93, dez. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46589/31707>. Acesso em: 24 nov. 2021. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46589>

TEMER, Michel. **Discurso durante a cerimônia de lançamento do Novo Ensino Médio**. 22 de setembro de 2016. Portal: Biblioteca Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto>. Acesso em 23 fev. 2020

THIESEN, Juares da Silva. Para onde caminha o Ensino Médio? **Revista Contrapontos**, [s.l.], Itajaí v. 18, n. 2, Abr./Jun. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v18n2/1984-7114-ctp-18-02-151.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n2.p151-162>

ÚLTIMA do ensino médio: Ciclo de debates Contrarreformas Neoliberais de Temer e os Novos Caminhos da Esquerda. Palestrante Demerval Saviani. São Paulo/SP. Realizado em 21 nov. 2016. Publicado em: 06/12/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnprnRq21Iuc>. Acesso em: 20 mar. 2021

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO, 2008.

UNIVERSIDADE das ideias: educadores debatem educação: o novo velho ensino médio.
Palestrante: Eleonora Abad; Mônica Ribeiro. Mediador: Fernando Penna.
[S.l.]: Faculdade de Educação da UFF, 2018. Live. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=KTohsABXazE> Acesso em: 23 fev. 2020.

VILLEN, Patrícia. A crise brasileira e as rachaduras do sistema. *In*: LUCENA, Carlos;
PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**.
Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

ZIBAS, Dagmar M. L. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a
reforma dos anos de 1990. *In*: PARDAL, Luiz; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (orgs.).
Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual.
Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3- 15.

ANEXO A - LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.



Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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 .” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

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

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 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.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput .” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos

nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017