

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

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

**O (NÃO) LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO
PARA A EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA - 2025

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

**O (NÃO) LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO
PARA A EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira

UBERLÂNDIA- 2025

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

P149 2025	<p>Paiva, Silvani Aparecida Ribeiro de, 1967- O (NÃO) LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA DE FINACIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO [recurso eletrônico] / Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva. - 2025.</p> <p>Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.261 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz ,71 -, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

O (NÃO) LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira

Uberlândia, 21 de março de 2025.

Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira – PPGED/UFU

Profa. Dra. Leonice Matilde Richter – PPGED/UFU

Profa. Dr. Vilma Aparecida de Souza – PPGED/UFU

Profa. Dra. Elisa Antonia Ribeiro – IFTM/Uberlândia – Campus Centro

Prof. Dr. Manoel Messias de Oliveira – Faculdade de Educação Universidade Federal de Catalão



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 11/2025/442, PPGED				
Data:	Vinte e um de março de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	08:40	Hora de encerramento:	13:10
Matrícula do Discente:	12113EDU033				
Nome do Discente:	SILVANI APARECIDA RIBEIRO DE PAIVA				
Título do Trabalho:	O (NÃO) LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E A QUESTÃO DA QUALIDADE: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Manoel Messias de Oliveira - UFCAT; Leonice Matilde Richter - UFU; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Maria Simone Ferraz Pereira - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Simone Ferraz Pereira, 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):

Aprovada.

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 **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/03/2025, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 21/03/2025, às 19:50, 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 **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/03/2025, às 10:18, 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 **Manoel Messias de Oliveira, Usuário Externo**, em 24/03/2025, às 09:11, 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 **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2025, às 20:09, 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 **6176784** e o código CRC **AE811AE6**.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Arai e Vinícius; ao meu neto, Zaian; à minha mãe, à minha avó e ao Noé (*in memoriam*), por serem minha fonte de amor, inspiração e força ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta jornada não seria possível sem o apoio e a contribuição de muitas pessoas especiais. Manifesto aqui minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória. Em especial, agradeço a Deus por sua presença constante em minha vida, guiando-me e fortalecendo-me em cada desafio.

À minha mãe e ao Noé (*in memoriam*), cuja força, valores e exemplos sempre foram para mim fonte de inspiração, orgulho e incentivo para seguir em frente, superando obstáculos e celebrando conquistas.

À minha orientadora e parceira de caminhada acadêmica, Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira, por sua confiança, pelo estímulo incessante e pelas valiosas contribuições na fundamentação teórica deste trabalho. Sua seriedade e compromisso foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Aos meus filhos, Arai e Vinícius, pelo apoio incondicional, pela amizade e cumplicidade que tornaram essa jornada mais leve e significativa. Às minhas noras, Débora e Carol, pelo carinho e incentivo ao longo desse percurso e ao André.

Aos meus queridos tios e tias — Maria, Idalice, Helena, Iza, Lúcia, João e Zé (*in memoriam*) — pelo apoio constante, pelo carinho e pela amizade que sempre me fortaleceram.

Aos meus irmãos, pelo incentivo e apoio, pois mesmo à distância, sempre acreditaram em mim e no meu percurso acadêmico.

Às minhas amigas Adriana Martins, Erica Biase e Tatiane, com quem compartilhei desafios e conquistas ao longo dessa caminhada, assim como a todos os amigos e amigas que, de diversas formas, contribuíram com palavras de incentivo e apoio. Em especial, minha gratidão a Maria José e ao Padre Flávio pelo carinho ao longo dessa jornada.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação, James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi, pelo excelente trabalho realizado na secretaria do Doutorado, sempre prestativos e competentes.

À banca de qualificação, composta pela Profa. Dra. Leonice Matilde Richter Pereira da Silva e pelo Prof. Dr. Vilma Aparecida de Souza, pelas ricas sugestões e contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa de Doutorado, fundamental para a concretização deste trabalho.

[...] Lutar por uma educação democrática é querer a soberania popular que é seu horizonte” (Laval, 2023, p. 248).

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) tem sido alvo de críticas por impor mudanças estruturais sem garantir os recursos necessários, agravando a precariedade da etapa por meio do esvaziamento curricular e da limitação orçamentária. Diante desse cenário, esta pesquisa vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação da UFU, analisou a alocação de recursos financeiros para a Reforma do Ensino Médio e suas implicações na oferta dos Itinerários Formativos em escolas públicas de Uberlândia e Montes Claros (MG), sob a ótica de profissionais do Ensino Médio. A abordagem metodológica adotada combinou pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários a profissionais da educação. A integração entre dados quantitativos e qualitativos possibilitou uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino. A fundamentação teórica do estudo ancora-se em uma perspectiva crítica às políticas neoliberais e às reformas educacionais voltadas ao Ensino Médio, com ênfase no financiamento público e nos impactos decorrentes aos Itinerários Formativos. A investigação empírica foi organizada em quatro etapas: (1) análise de dados orçamentários e documentos oficiais disponibilizados por órgãos como o MEC, FNDE, SEE/MG e Portal da Transparência; (2) levantamento dos valores repassados por meio do PDDE Qualidade/Itinerários Formativos, via plataforma FNDE/PDDE Info; (3) aplicação de questionários a profissionais do Ensino Médio, com vistas a captar suas concepções e experiências sobre a reforma; e (4) integração e análise crítica dos dados obtidos. A articulação entre essas etapas conferiu rigor metodológico e permitiu uma leitura mais consistente das contradições presentes no processo da reforma. O estudo também contemplou um resgate histórico das políticas voltadas ao Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, com destaque para as reformas promovidas após o golpe parlamentar de 2016. Paralelamente, foram analisadas a evolução das políticas de financiamento da Educação Básica e a destinação de recursos para o Ensino Médio, especialmente por meio do FUNDEB, entre os anos de 2019 e 2023. Os municípios de Uberlândia e Montes Claros foram caracterizados em seus contextos educacionais, e traçou-se um panorama dos valores alocados à Reforma do Ensino Médio via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no mesmo período. Os resultados evidenciam que os principais desafios da reforma estão diretamente relacionados à insuficiência de financiamento. A precariedade da infraestrutura, a desigualdade na distribuição dos recursos e a ausência de formação continuada aos docentes comprometem a efetividade da política e acentuam as desigualdades educacionais. Os repasses, que variaram entre R\$ 10.839,00 e R\$ 18.563,41 por parcela, revelaram-se insuficientes para suprir as demandas estruturais e pedagógicas das escolas, impactando desde a adequação dos espaços físicos até a aquisição de materiais didáticos e tecnologias essenciais à qualidade do ensino.

Palavras-Chave: políticas educacionais; Reforma do Ensino Médio; financiamento da educação; itinerários formativos.

ABSTRACT

The High School Reform (Law No. 13,415/2017) has been the target of criticism for imposing structural changes without ensuring the necessary resources, thereby worsening the precariousness of this educational stage through curricular reduction and budgetary constraints. In this context, this research, linked to the Research Line "State, Policies, and Education Management" at UFU, analyzed the allocation of financial resources for the High School Reform and its implications on the provision of the *Itinerários Formativos* (Formative Itineraries) in public schools in Uberlândia and Montes Claros (MG), from the perspective of high school professionals. The methodological approach combined bibliographic research, document analysis, and the application of questionnaires to education professionals. The integration of quantitative and qualitative data enabled a deeper understanding of the challenges faced by public school systems. The theoretical framework is grounded in a critical perspective on neoliberal policies and educational reforms targeting high school, with an emphasis on public funding and its impact on the *Itinerários Formativos*. The empirical investigation was structured in four stages: (1) analysis of budgetary data and official documents provided by institutions such as MEC, FNDE, SEE/MG, and the Transparency Portal; (2) survey of the funds transferred through the PDDE Qualidade/*Itinerários Formativos* program, via the FNDE/PDDE Info platform; (3) application of questionnaires to high school professionals, aiming to capture their perceptions and experiences regarding the reform; and (4) integration and critical analysis of the collected data. The articulation among these stages provided methodological rigor and enabled a more consistent interpretation of the contradictions within the reform process. The study also included a historical review of policies aimed at high school education in Brazil and in the state of Minas Gerais, highlighting reforms implemented after the 2016 parliamentary coup. In parallel, the evolution of Basic Education funding policies and the allocation of resources to high school — especially through FUNDEB— from 2019 to 2023 were examined. The municipalities of Uberlândia and Montes Claros were analyzed in terms of their educational contexts, and an overview of the funds allocated to the High School Reform through the *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) in the same period was outlined. The results show that the main challenges of the reform are directly related to insufficient funding. Infrastructure shortcomings, unequal resource distribution, and the lack of ongoing teacher training undermine the effectiveness of the policy and exacerbate educational inequalities. The fund transfers, ranging from R\$ 10,839.00 to R\$ 18,563.41 per installment, were insufficient to meet the structural and pedagogical needs of the schools, impacting everything from the adequacy of physical spaces to the acquisition of teaching materials and essential technologies for quality education.

Keywords: educational policies; High School Reform; education funding; formative itineraries.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Uberlândia	199
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Composição da Comissão Estadual do Currículo Referência de Minas Gerais	133
Figura 2 - Linha do Tempo de implementação do Currículo Referência de Ensino Médio-CREM.....	134
Figura 3 - Componentes curriculares do itinerário formativo	139
Figura 4 - Mapa do estado de Minas Gerais.....	196
Figura 5 - Mapa da localização do município de Uberlândia.....	197
Figura 6 - Número de matrículas escolas educação básica município de Uberlândia.....	200
Figura 7 - Panorama da rede escolar em Uberlândia, detalhado por dependência administrativa	201
Figura 8 - Número de matrículas do Ensino Médio município de Uberlândia.....	202
Figura 9 - Localização do município de Montes Claros.....	203
Figura 10 - O panorama da rede escolar em Montes Claros por dependência administrativa.....	205
Figura 11 - Número de matrículas da educação básica município de Montes Claros.....	206
Figura 12 - Número de matrículas do Ensino Médio município de Montes Claros.....	207
Figura 13 - Valor pago por ano - Etapa em Minas Gerais.....	227
Figura 14 - Escolas piloto	229

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais programas instituídos para o Ensino Médio no período de 1997 a 2024	113
Gráfico 2 - Distribuição das Fontes de Financiamento do Ensino Médio pelo Governo de Minas Gerais de 2020 a 2023	211
Gráfico 3 - Receita Resultante de Impostos (Arts. 212 e 212-A da Constituição Federal) e Total Destinado ao FUNDEB Uberlândia	213
Gráfico 4 - Receita Resultante de Impostos (Arts. 212 e 212-A da Constituição Federal) e Total Destinado ao FUNDEB Montes Claros.....	214
Gráfico 5 - Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE - custeadas com receita de impostos e com Recursos do FUNDEB em específico para o Ensino Médio	215
Gráfico 6 - Mapeamento dos Recursos Suplementares do PDDE de 46 Escolas das escolas de Ensino Médio do Município de Montes Claros.....	231
Gráfico 7 - Mapeamento dos recursos suplementares do PDDE em 33 escolas de Ensino Médio em Uberlândia.....	233
Gráfico 8 - Indicadores dos municípios participantes	240
Gráfico 9 - Modalidades de ensino.....	241
Gráfico 10 - Indicador de profissionais participantes.....	242
Gráfico 11 - Indicativo de participação da Comunidade Escolar	245
Gráfico 12 - Escolha das áreas de conhecimento dos Itinerários Formativos tem na sua escola	246
Gráfico 13 - Percepção sobre a Inovação nas Áreas de Conhecimento do Novo Ensino Médio	248
Gráfico 14 - Percepção sobre o Impacto da Reforma do Novo Ensino Médio no Processo de Ensino-Aprendizagem por Período Escolar	251
Gráfico 15 - Percepção sobre o direito à educação dos jovens empobrecidos na implementação do NEM	258
Gráfico 16 - Apoio Pedagógico Recebido pelas Escolas para Implementação do Novo Ensino Médio.....	262
Gráfico 17 - Apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEE) no Processo de Enturmação nas Escolas.....	264
Gráfico 18 - Capacidade Docente para Implementação do Novo Ensino Médio.....	265
Gráfico 19 - Auxílio Financeiro Recebido pelas Escolas para a Implementação do Novo Ensino Médio.....	269
Gráfico 20 - Fontes de Financiamento FUNDEB	270
Gráfico 21 - Planejamento das Unidades Escolares para Adesão ao PDDE Qualidade / Novo Ensino Médio / Itinerários Formativos.....	274
Gráfico 22 - Suficiência dos Recursos para Implementação dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio.....	276
Gráfico 23 - Contribuição dos recursos do Programa PDDE para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio/itinerários formativos	278
Gráfico 24 - Dificuldades Operacionais na Gestão dos Recursos do PDDE	280

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais que regulamentam a reforma do Ensino Médio.....	19
Quadro 2 - Indicadores educacionais e dados orçamentários em 2021 (ano anterior à Reforma) e 2024 (ano posterior ao início da Reforma)	24
Quadro 3 - Principais mudanças no Ensino Médio no período de 2009 a 2024.....	114
Quadro 4 - Parcerias do Governo de Minas Gerais para do Novo Ensino Médio.....	128
Quadro 5 - Parcerias para Oferta de Cursos Técnicos por Mesorregião	137
Quadro 6 - Expansão do EMTI e do EMTI Profissional (2019-2021).....	140
Quadro 7 - Distribuição dos recursos na Educação no Brasil	155
Quadro 8 - Distribuição percentual dos recursos na Constituição Federal de 1988.....	163
Quadro 9 - Valor Mínimo Nacional por aluno – FUNDEF - (em R\$)	171
Quadro 10 - Percentual de recursos dos impostos destinados para investimentos na educação	179
Quadro 11 - Proporção de distribuição dos recursos por modalidade de ensino.....	179
Quadro 12 - Evolução cronológica do PDDE no período de 1995 a 2022.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT - Disposições Constitucionais Transitórias

BCN - Base Nacional Comum

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM - A Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio

CAQi - Custo Aluno – Qualidade Inicial

CBC - Conteúdos Básicos Comuns

CEB - Conselho de Educação Básica

CF- Constituição Federal do Brasil

CEF - Caixa Econômica Federal

CIDE - Contribuição de Intervenção no Domínio Eletrônico

COGEM/DPD - Coordenação-Geral de Ensino Médio

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRV - Centro de Referência Virtual do Professor

CREM - Currículo Referência de Ensino Médio

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DEM - Democratas

EC - Emenda Constitucional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EM - Entidade Mantenedora

EMTI - Ensino Médio Integral Profissional

EEX - Entidades Executoras

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FIT- Formação Inicial para o Trabalho

FGTS - Fundo de Garantia de Tempo de Serviços

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE - Fundo de Participação dos Estados

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IET- Itaú Educação e Trabalho

IFET- Institutos Federais de Educação Tecnológica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

IPI - Exp Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações

IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores

IRPF - Imposto de Renda Pessoa Física

IRPJ - Imposto de Renda Pessoa Jurídica

ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis

ITR - Imposto Territorial Rural

LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

OMC - Organização Mundial do Comércio

PEP - Programa de Ensino Profissionalizante

PFC - Proposta de Flexibilização Curricular

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional da Educação

PNQ- Plano Nacional de Qualificação

PRC - Projeto de Redesenho Curricular

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

ProUni - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

REE-MG - Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

REM - Programa Reinventando o Ensino Médio

SAE - Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais

SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SER - Secretaria Regional de Educação de Minas Gerais

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Social do Comércio

SciELO - Plataforma Cientific Electronic Library Online

SIAFI - Sistema Integrado de Administração Financeira

SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação

SINEP- Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais

STN - Secretaria do Tesouro Nacional

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFT - Universidade Federal de Tocantins

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UEX - Unidades Executoras Próprias

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Antecedentes históricos da pesquisa e contextualização do objeto	14
1.2 Percorso teórico-metodológico da pesquisa	17
1.3 Organização da tese	33
2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	35
2.1 Reflexos e implicações das reformas educacionais sob a ótica neoliberal no contexto da década de 1990	35
2.2 Tendências Neoliberais nas Políticas Educacionais do Século XXI: Lógica, Princípios e Estratégias Fundamentais	46
2.3 Reforma Educacional: estratégia neoliberal para controle da educação?	69
3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO	84
3.1 Aspectos Históricos e Políticos do Ensino Médio no Brasil	85
3.2 Reformas ou contrarreformas do Ensino médio no Brasil?	93
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	114
3.3 A Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais de Hélio Garcia a Romeu Zema: tem algo novo com o Partido Novo?	119
4 O (NÃO) LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	149
4.1 A Política de Financiamento da Educação Básica: Perspectivas e Desafios com Ênfase no Ensino Médio	151
4.2 Fontes de Financiamento na educação: um recorte na organização das políticas de financiamento educacional no Brasil	167
4.2.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF	168
4.2.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB	174
4.2.3 Programa Dinheiro Direto na Escola	183
5 O FINANCIAMENTO NA REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE DOIS MUNICÍPIOS MINEIROS: REFLEXÕES SOBRE O PERÍODO DE 2019 A 2023 ...	194
5.1 Desvelando as características dos municípios de Montes Claros e Uberlândia	195

5.2 Recursos Educacionais no Ensino Médio em Uberlândia e Montes Claros: análise do período de 2019 a 2023	209
5.3 Panorama dos recursos recebidos pelos municípios de Uberlândia e Montes Claros para a reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos: Programa Dinheiro Direto na Escola no período de 2019 – 2023	218
6 A MATERIALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE OS MUNICÍPIOS DE UBERLÂNDIA E MONTES CLAROS	238
6.1 Caracterização	239
6.2 Itinerários Formativos	244
6.3 Condições para Implementação	261
6.4 Financiamento	268
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
REFERÊNCIAS	294

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Uberlândia- UFU e ao Projeto de Pesquisa: *A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira*¹.

As discussões aqui apresentadas consistem em conhecer os efeitos dos recursos orçamentários para a reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017², a qual promoveu alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e redefiniu a estrutura do Ensino Médio brasileiro. Essa reforma implicou o aumento progressivo da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de escolha, por parte dos estudantes, de itinerários formativos, o que representou um movimento de flexibilização curricular. Entretanto, é importante destacar que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi publicada a Lei nº 14.945, de 12 de março de 2024, a qual alterou parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Dentre as mudanças recentes, destacam-se ajustes na organização dos itinerários formativos e no Novo Ensino Médio. Apesar da relevância dessas atualizações, esta investigação tem como recorte temporal e analítico o período anterior à promulgação da nova legislação, concentrando-se, portanto, nos efeitos e implicações da política implementada até o ano de 2023.

Nessa perspectiva, direcionamos nossa análise para as dimensões das políticas de financiamento do Ensino Médio, considerando o contexto de austeridade fiscal imposto pelos arranjos neoliberais que têm orientado as agendas governamentais contemporâneas. No plano

¹ Projeto de Pesquisa aprovado na Chamada FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ-01517-21. Além disso, a pesquisa conta com o apoio da CAPES como bolsista - Demanda Social, no Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFU.

² 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. A Lei nº 13415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

microsocial, o estudo incidiu sobre os recursos destinados aos municípios de Uberlândia e Montes Claros, situados no estado de Minas Gerais, voltados para o Ensino Médio, com ênfase na aplicação das verbas oriundas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bem como na suplementação de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola e Itinerários Formativos (PDDE), conforme os critérios estabelecidos na Resolução MEC/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018. Essa resolução trata do repasse de recursos vinculados ao Novo Ensino Médio. Ao adotar tal recorte, não se trata de endossar as diretrizes que estruturam essa política educacional, mas de problematizar seus fundamentos, efeitos e contradições, especialmente no que tange às desigualdades federativas e à gestão dos recursos públicos no âmbito da educação básica.

1.1 Antecedentes históricos da pesquisa e contextualização do objeto

No campo da política educacional, a política de financiamento na educação compõe minha proposta de trabalho como pesquisadora, a partir da aproximação com a área de Políticas Públicas e Gestão em Educação, desde quando iniciei minhas atividades acadêmicas em 2001, como discente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. O referido curso passava por significativas reestruturações devido à federalização iniciada naquela instituição.

Toda mudança realizada naquele contexto institucional desencadeou debates, constituição de comissões e elaboração de documentos, o que demandou uma participação também do corpo discente. Assim, tornei-me representante de turma e representante discente no Colegiado do Curso de Pedagogia. Essas representações, por sua vez, proporcionaram-me significativas participações em Conselhos Superiores e se constituíram em importantes fontes de aprendizado.

Ao longo desse processo, deparei-me com discussões e debates atinentes às políticas educacionais de um modo geral e, sobretudo, àquelas voltadas para a atuação docente. Essa experiência garantiu-me uma aproximação com a área de Políticas Públicas Educacionais e despertou meu interesse pela temática a ela inerente.

Ao ingressar na UFU – mediante concurso público para provas de transferências – tive contato com professores vinculados ao Núcleo de Estado, Políticas e Gestão da Educação. Este Núcleo desenvolve pesquisas que agregam alunos da Graduação e da Pós-Graduação, uma vez que os professores atuam nestas duas instâncias acadêmicas.

Assim, na graduação tive a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica no projeto: *Políticas de Financiamento das Escolas Públicas e Implicações para a prática docente: um estudo da experiência de Minas Gerais nos anos de 1990*³.

Outra participação na área de Políticas e Gestão se deu na atividade como estagiária no projeto vinculado ao Núcleo de Estado, Políticas e Gestão da Educação, intitulado: *Implementação do Sistema de Planejamento, Monitoramento e Avaliação das Ações de Qualificação Profissional do Plano Nacional de Qualificação - PNQ/2004, no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba*⁴.

Todo esse percurso foi determinante para minha inserção no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no qual desenvolvi os estudos sobre a temática: *As Políticas de Financiamento para a Educação Superior na Contemporaneidade: um estudo das relações entre avaliação institucional e gestão orçamentária*⁵.

Na trajetória profissional, atuei como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Uberlândia no período de 2009 a 03/2011. Posteriormente, atuei como supervisora de educação do SESI Tocantins entre 06/2011 a 2013, no qual tive a oportunidade de participar da elaboração da proposta do Curso Técnico de Nível Médio, que tinha como objetivo articular os currículos da educação básica com educação profissional, e que visavam o desenvolvimento de competências demandadas pelo mundo do trabalho, focadas para atuação em áreas profissionais específicas.

³ Sob a orientação da Prof^a Dra. Mara Rúbia Alves Marques. O projeto teve como objeto de investigação os Programas de Financiamento nas Escolas Públicas de Minas Gerais na década de 1990: o PAIE/Programa de Apoio a Inovações Escolares e o PRODEC/Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular, em escolas públicas dos municípios de Uberlândia e Araguari. O estudo destinou-se a compreender e analisar algumas experiências voltadas para o ensino fundamental brasileiro, particularmente desenvolvidas em Minas Gerais a partir da última década do século XX. A intenção foi conhecer o que acontece nas escolas quando acolhem projetos oriundos de instâncias burocráticas nacionais e internacionais, em termos de inovações escolares, levando em conta que definem, a priori, diretrizes políticas e metodológicas que, certamente, interferem nos rumos da educação e no processo escolar.

⁴ Este projeto teve como propósito a avaliação do Plano Nacional de Qualificação - PLANTEQ – MG- 2004, sobre os processos político-institucionais, focando as diretrizes do PNQ/2004; *Caracterização dos principais atores sociais envolvidos nas ações de qualificação; Política das Executoras; Qualidade pedagógica das ações de qualificação, centrada na análise das diretrizes do PNQ*. Na minha atuação como estagiária tive a oportunidade de participar de reuniões no núcleo da UNITRABALHO, para planejamento dos parâmetros das ações da equipe de aplicação de questionários para as Entidades Executoras, Educadores e Educandos.

⁵ Sob a orientação da Prof.^a Dra. Mara Rúbia Alves Marques. O objetivo desta pesquisa foi estabelecer a vinculação entre financiamento e avaliação. O trabalho tomou por base os mecanismos adotados pela política educacional brasileira que decorrem da institucionalização da política neoliberal e da orientação das instituições financeiras multilaterais para os países pobres. Nele, surgiu a necessidade de entender o universo do financiamento da educação pública no contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas para educação brasileira a partir dos anos de 1990.

Em seguida, assumi atividades na Faculdade Católica de Uberlândia. A experiência como professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia no período de 2013 a 2020 proporcionou-me a oportunidade de um olhar sobre as questões das políticas públicas, a estrutura e organização da educação básica brasileira e a gestão do cotidiano das escolas através da disciplina estágio supervisionado. Isso trouxe uma maior percepção na integração entre a aprendizagem acadêmica e a compreensão da dinâmica das políticas educacionais no universo das instituições.

Como participante do Grupo de Estudos e Pesquisa *Polis - Políticas, Educação e Cidadania*, participei do projeto de pesquisa *o Trabalho Docente e o desempenho Discente no Ensino Médio Noturno em escolas periféricas em Minas Gerais e Piauí*. Nesta pesquisa, contribuí com a investigação, analisando as mutações dos sistemas educativos ensejadas pelas reformas educacionais no contexto da regulação nacional e transnacional. Contribuí, igualmente, para os estudos sobre o Ensino Médio noturno em escolas situadas em contextos marginalizados no interior de Minas Gerais e do Piauí, apreendendo a materialidade desse nível de ensino. As experiências descritas ofereceram oportunidades significativas de aprendizado, pois permitiram minha participação na análise dos dados estatísticos da caracterização dos aspectos gerais de docentes e discentes do Ensino Médio de Uberlândia, Minas Gerais (MG)⁶.

Essa trajetória desempenhou um papel fundamental na construção do meu percurso acadêmico e profissional, influenciando minha decisão de aprofundar os estudos na área de políticas de financiamento educacional, um campo essencial para a efetivação do direito à educação.

A escolha dos municípios investigados fundamenta-se em minha vivência pessoal e profissional, a qual possibilitou reconhecer a coexistência de realidades socioeconômicas distintas dentro de um mesmo estado. Essa seleção busca, portanto, contribuir para uma compreensão mais ampla e contextualizada das repercussões das políticas de financiamento educacional em escolas públicas inseridas em contextos diversos. Parte-se do pressuposto de que a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, tem desencadeado um duplo processo de precarização: de um lado, o esvaziamento curricular, e, de outro, a pauperização da prática pedagógica, ambos intensificados pela insuficiência de recursos financeiros destinados à reforma.

⁶ A pesquisa culminou em um livro intitulado *Políticas educacionais para o ensino médio: olhares transversais sobre Minas Gerais e Piauí*. Organizadoras: Maria Vieira Silva e Samara de Oliveira Silva – Teresina: EDUESPI, 2021. 230p.

Com base nessas considerações, a pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: Quais foram as bases financeiras efetivadas para a Reforma do Ensino Médio e como se expressam na materialização dos itinerários formativos em municípios com diferentes realidades socioeconômicas, como Uberlândia e Montes Claros?

Se, conforme o documento da Reforma do Ensino Médio, essas escolas devem ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, até que ponto esses recursos públicos asseguram a estrutura e o funcionamento adequados desses itinerários? Tendo como referência a problematização acima elencada, a pesquisa está alicerçada nos seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar os recursos financeiros destinados à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em escolas públicas dos municípios de Uberlândia e Montes Claros, no estado de Minas Gerais, sob a ótica dos profissionais do Ensino Médio.

Objetivos específicos

- Analisar as confluências entre as determinações macrossociais das políticas neoliberais, as reformas educacionais contemporâneas e as políticas de financiamento para o Novo Ensino Médio;
- Mapear as principais reformas que subsidiaram as políticas públicas do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais;
- Contextualizar as dimensões da política de financiamento para a Educação Básica, abordando os movimentos históricos que marcaram as políticas educacionais;
- Compreender, a partir das concepções de equipes gestoras e de docentes que atuam em escolas de Ensino Médio localizadas em duas cidades, uma no Norte de Minas e outra no Triângulo Mineiro, como as políticas de financiamento se materializam na Reforma do Ensino Médio e dos Itinerários Formativos, derivados da Lei nº 13.415/2017, nos contextos específicos dessas localidades.

1.2 Percurso teórico-metodológico da pesquisa

A partir da dinâmica entre os aspectos micro e macrossociais, nos quais se inserem as particularidades e configurações da Reforma do Ensino Médio derivada da Lei 13.415/2017,

entende-se que os procedimentos metodológicos para o objeto de investigação e análise da presente pesquisa estão imersos em abordagens interdependentes: a teórica e a empírica.

Na imersão teórica, os elementos que fundamentaram o corpus bibliográfico desse estudo consistem em produções relacionadas às políticas de financiamento da educação e à Reforma do Ensino Médio. Concordamos com Gil (2008) ao afirmar que a pesquisa bibliográfica envolve o emprego e a análise de “materiais já elaborados” sobre a problemática de estudo, como livros, artigos e produções acadêmico-científicas (dissertações e teses). Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível acessarmos contribuições fundamentais para a definição e fundamentação de nosso objeto de estudo. Paralelamente à pesquisa bibliográfica, desenvolvemos também análise documental de materiais atinentes à Reforma do Ensino Médio; fontes de financiamento para o Ensino Médio e Indicadores Educacionais.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2008) afirma que dados obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, filmes e vídeos, são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade bastante significativas. Ainda na perspectiva do autor, além dos registros estatísticos, também podem ser úteis para a pesquisa social os registros escritos fornecidos por instituições governamentais. Dentre esses dados estão: projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, documentos registrados em cartórios etc.

A combinação da pesquisa bibliográfica com a análise documental proporcionou uma abordagem abrangente e aprofundada, fornecendo subsídios teóricos e dados empíricos essenciais para o desenvolvimento consistente de nossa pesquisa.

Apresentamos, a seguir, os documentos norteadores utilizados no processo de formulação da Reforma do Novo Ensino Médio. Tais documentos delineiam as diretrizes por meio de resoluções, portarias, manuais e guias de orientação, com o objetivo de organizar as mudanças propostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conforme detalhado no quadro a seguir. Ressalta-se, entretanto, que, para fins da análise documental realizada neste estudo, foram considerados apenas os documentos que compõem o conjunto normativo da reforma. Assim, embora todos os documentos apresentados estejam relacionados ao processo de reestruturação do Ensino Médio, nem todos foram utilizados como fonte direta de análise.

Quadro 1 - Marcos legais que regulamentam a reforma do Ensino Médio

Documento	Ano de Publicação e Órgão Proponente	Aspectos Centrais Instituídos pelo Documento	Principais Elementos Analisados
Lei nº 13.415	2017	Alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio. Institui a política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral.	Alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), previstas para o Novo Ensino Médio.
Portaria nº 649	2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: Objetivos, Ações, adesão
Resolução CNE/CEB n. 03	2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Atualizações para se adequar às alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) pela Lei nº 13.415/2017.
Portaria nº 331	2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.	Diretrizes para a implementação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.
Portaria nº 1023	2018	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.	Diretrizes, parâmetros e critérios para o processo de adesão de Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE e respectiva seleção de novas unidades escolares, com vistas à realização de avaliação de impacto da implantação do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as

			diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017.
Portaria nº 1024	2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.	Diretrizes que regulamentam o apoio financeiro do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às escolas participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, a ser realizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, regido pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e destinado às escolas que cumprirem os requisitos estipulados nesta portaria e na Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, do PDDE.
Resolução FNDE nº 21	2018	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, nas categorias econômicas de custeio e de capital, em favor das escolas	Diretrizes para utilizar os Recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas

		públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.	estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CP nº 4	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.	Orientações para 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.
Portaria nº 1432	2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.	Orientações para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.
Resolução FNDE nº 17	2020	Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal	Procedimentos para a transferência de recursos financeiros às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal – SEE, em decorrência de sua adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI junto à Secretaria de Educação Básica do

			Ministério da Educação – SEB/MEC, conforme as diretrizes e critérios estabelecidos pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e pela Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.
Lei nº 14.113, de 25 de dezembro	2020	Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).	
Decreto nº 10.656, de 22 de março	2021	Regulamentação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.	
Portaria Interministerial MEC/MS nº 3, de 24 de maio	2021	Altera a Portaria Interministerial MEC/ME nº 1, de 31 de março de 2021, que dispõe sobre os parâmetros referenciais anuais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB para o exercício de 2021.	
Portaria Nº 733	2021	Institui o Programa Itinerários Formativos.	Diretrizes para implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos,
Portaria Nº 521	2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.	Orientações para 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.
--	--	--	---

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de documentos oficiais (2023).

Ressaltamos que, para o desenvolvimento da pesquisa documental, delimitamos o estudo aos documentos previamente mencionados, os quais influenciaram diretamente na configuração do Novo Ensino Médio. Destacamos também como fontes fundamentais para nossas análises o capítulo da Educação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 9394/1996 (LDB), e a Lei 13.005/2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e estabelece outras providências). Nosso intuito foi compreender aspectos cruciais, tais como: o direito à educação; a configuração do Ensino Médio; o papel do Estado e da família no processo educacional; o acesso e a permanência; o padrão de qualidade; a obrigatoriedade da Educação Básica; e a colaboração entre os entes federados.

Adotamos a abordagem proposta por Cellard (2012), por reconhecer a importância de compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que envolveu a criação de cada documento. Essa perspectiva permite apreender os esquemas conceituais dos autores, compreender suas motivações e evitar interpretações equivocadas, considerando as particularidades da forma e organização dos documentos. No entanto, reconhecemos que se trata de uma proposta metodológica ampla e, diante da diversidade e quantidade de documentos relacionados à Reforma do Ensino Médio, foi necessário realizar recortes analíticos. Assim, optamos por concentrar a análise exclusivamente no conjunto normativo da reforma, o que inclui leis, decretos, resoluções e portarias, por entender que esses textos expressam, de forma mais direta, as diretrizes e intenções no processo de reestruturação do Ensino Médio.

Além dos documentos anteriormente mencionados, incorporamos em nossa pesquisa indicadores educacionais e dados provenientes da contabilização de despesas educacionais direcionadas à etapa do Novo Ensino Médio. Ao integrar essas fontes adicionais, buscamos enriquecer nossa pesquisa com uma variedade de dados quantitativos e qualitativos, proporcionando uma análise mais completa e embasada sobre a configuração e as nuances do Novo Ensino Médio no contexto educacional brasileiro. Para tanto, utilizamos as seguintes plataformas:

Quadro 2 - Indicadores educacionais e dados orçamentários em 2021 (ano anterior à Reforma) e 2024 (ano posterior ao início da Reforma)

FONTES	DADOS A SEREM EXTRAÍDOS	ÓRGÃO GESTOR E PERÍODO	ENDEREÇO
Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPS)	Os dados foram obtidos a partir da divisão dos gastos indicados nas planilhas do SIOPS pelos estados como tendo sido realizados no Ensino Médio, pelo número de alunos matriculados nessa etapa da educação básica.	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (através de um sistema eletrônico é alimentado pelos estados, Distrito Federal e municípios com informações sobre receitas e despesas em educação).	https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistema/s/siope
Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) - o instrumento normatizador do planejamento da administração pública estadual de médio prazo. PPAG define qual será o escopo de atuação do Estado para um período de quatro anos, ou seja, define os programas e ações de governo, com suas respectivas metas físicas e orçamentárias, que serão executados durante esse período.	Dados de orçamento das receitas do FUNDEB por município.	Portal da transparência do governo do estado de Minas Gerais.	https://www.transparencia.mg.gov.br/planejamento-e-resultados/planejamento-e-monitoramento/programacao-execucao-ppag-programa/ppagprograma-programas/5/2020/0/202050107/#prg=202050107
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC	Indicadores educacionais: Microdados de taxa líquida de matrícula do Ensino Médio; proporção dos investimentos públicos diretos em educação desagregados por níveis de ensino, entre outros.	Painel de monitoramento dos indicadores educacionais.	https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –	Painel de gestão dos recursos públicos destinados à educação.	Painel de Investimentos em Educação Básica	https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/mec-lancou-o-

FNDE			painel-de-investimentos-em-educacao-basica
IBGE			(https://ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplio.html?=&t=o-que-

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos documentos oficiais (2023).

Optamos por analisar indicadores educacionais e dados orçamentários referentes ao Novo Ensino Médio, considerando o ano de instituição da reforma (2017) e o período posterior à sua implementação, de 2019 a 2023. O objetivo foi verificar se houve aumento dos recursos destinados à execução da política. A Lei nº 13.415/2017 promoveu uma reestruturação do Ensino Médio, ampliando a carga horária mínima dos estudantes e estabelecendo uma nova organização curricular, com a obrigatoriedade de oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos a partir de 2020, conforme documento orientador.

Para tanto, realizamos uma análise documental com foco em dados orçamentários e normativos disponíveis em portais oficiais, como os sites do Ministério da Educação (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e do Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais. A partir desses materiais, que incluem leis, resoluções, instruções normativas, manuais e planilhas orçamentárias, buscamos compreender os marcos regulatórios e os volumes de recursos públicos mobilizados para a execução dos itinerários formativos no âmbito da reforma.

Na *segunda etapa*, realizamos o levantamento no site do FNDE/PDDE info⁷ para verificar os recursos recebidos por cada escola no âmbito do PDDE Qualidade/Itinerários Formativos. Além disso, submetemos o projeto ao Comitê de Ética, obtendo a aprovação consubstanciada sob o nº 6.140.652, em 25 de junho de 2023.

Na *terceira etapa*, realizamos a coleta de dados integrando técnicas de trabalho de campo ao método *survey*, uma abordagem na visão de Babbie (1999) amplamente usada nas ciências sociais, educação e saúde para obter dados diretamente de indivíduos. O *survey*, que

⁷ FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). PDDE - Consulta por escola: Município de Uberlândia/MG, ano 2019. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar/ano/2019/co_escola/cnpj//co_esfera_adm/1/sg_uf/MG/co_municipio_fnde/317020/consultar/Consultar/page/4. Acesso em: 10 maio 2023.

utiliza questionários ou entrevistas estruturadas, caracteriza-se pela padronização e pela capacidade de coletar informações sistemáticas sobre opiniões, comportamentos e características de grandes populações, garantindo representatividade e viabilizando análises quantitativas.

Segundo Babbie (1999, p. 70), a amostragem de organizações, como escolas com listas confiáveis, facilita a representatividade dos dados. O *survey* pode ser aplicado de diversas formas (presencial, online, telefone ou correio) e segue etapas definidas: definição de objetivos, elaboração do instrumento de coleta, seleção da amostra, aplicação e análise dos dados.

Entre suas vantagens, destacam-se a eficiência na coleta e análise de grandes volumes de informações, ao passo que limitações incluem possíveis vieses nas respostas e baixas taxas de participação em alguns formatos. Sua flexibilidade o torna uma ferramenta essencial em pesquisas de opinião, mercado e políticas públicas.

De acordo com Oliveira (2015), há diversas possibilidades de combinação; deve-se decidir o que combinar, como combinar e em que momento combinar. Isso refere-se às formas de coleta ou geração de dados, como a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, incluindo entrevistas estruturadas (questionário), entrevistas em profundidade, observação participante, experimentos, grupos focais, investigação arquivística, entre outras (Oliveira, 2015, p. 137). No contexto desta pesquisa, o foco recai sobre a utilização de questionários, análise documental e dados quantitativos, compondo uma abordagem metodológica coerente com seus objetivos.

A autora destaca a implementação simultânea do desenho concomitante dos métodos quantitativos e qualitativos. Apesar de geralmente serem aplicados de maneira distinta, esses métodos podem ser integrados mais tarde na fase de análise. A prática mais comum envolve a integração de técnicas de trabalho de campo ao *survey* e o uso de entrevistas qualitativas para proporcionar um "contexto agregado" aos resultados do *survey*. Isso contribui significativamente para a interpretação das relações estatísticas e para a especificação de descobertas intrigantes (Oliveira, 2015, p. 137).

Após reflexões cuidadosas, avançamos para a etapa de elaboração do questionário, desenvolvido por meio da plataforma Google Formulários, composto por 17 perguntas objetivas fechadas, acompanhadas por uma pergunta aberta. O principal propósito desse procedimento foi criar um instrumento destinado a analisar de que maneira os recursos disponíveis influenciaram a Reforma do Ensino Médio/Itinerários Formativos, sob a ótica dos profissionais do Ensino Médio. Com o intuito de garantir a qualidade do instrumento,

submetemos inicialmente o questionário à validação, enviando-o por e-mail para seis participantes externos à pesquisa. Esses colaboradores gentilmente forneceram *feedback* quanto ao conteúdo, clareza das questões e funcionalidade das respostas. Em concordância com a orientação de Creswell (2021), reconhecemos a importância do teste-piloto, ou teste de campo, como um passo crucial para estabelecer a validade das pontuações em um instrumento, oferecendo uma avaliação preliminar da consistência interna dos itens e possibilitando ajustes nas questões, formato e instruções.

Em um segundo momento, acessamos a lista das escolas por meio do site da Secretaria Estadual de Educação, onde obtivemos informações detalhadas sobre todas as instituições de ensino em Minas Gerais. Posteriormente, iniciamos o processo de contato, enviando um e-mail de apresentação a cada escola, abrangendo 46 delas localizadas em Montes Claros e 36 em Uberlândia, delineando os objetivos fundamentais do projeto de pesquisa. Essa comunicação foi especificamente endereçada para as instituições de Ensino Médio nos dois municípios. Cada escola recebeu uma explicação minuciosa sobre a finalidade da pesquisa, em que foi ressaltada de maneira expressa a não obrigatoriedade da participação, o que assegurou o anonimato dos respondentes. Seguimos uma abordagem individualizada e direcionamos o questionário aos profissionais envolvidos com o Ensino Médio. Essa estratégia visa garantir um engajamento eficaz e ético, que proporciona um ambiente propício à colaboração voluntária por parte das escolas, além de respeitar a diversidade de contextos educacionais presentes nos municípios em questão.

Na perspectiva de Bourdieu (2007), é importante destacar que a escolha do questionário como método, embora seja uma solução necessária para obter um número significativo de informações comparáveis sobre uma população, pode apresentar limitações e ser percebida como uma alternativa insatisfatória em alguns casos.

Outro autor que aborda as limitações da pesquisa por meio de questionário é Creswell (2021). Ele ressalta que, embora os questionários sejam uma ferramenta valiosa para coletar dados quantitativos, eles podem ser limitados na obtenção de *insights* profundos e na compreensão de contextos complexos. Ele destaca a importância de os pesquisadores estarem cientes das restrições inerentes a esse método e considerarem abordagens mistas ou complementares para obterem uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Creswell defende a ideia de que a escolha do método de pesquisa deve ser guiada pela natureza da pergunta de pesquisa e pelos objetivos do estudo. Portanto, ao apontar as limitações da pesquisa por questionário, o pesquisador está em consonância com a perspectiva em relação à flexibilidade na escolha de métodos de pesquisa.

Por outro lado, Gil (2008) contextualiza que o questionário possibilita alcançar muitas pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica extensa. Isso ocorre porque o questionário pode ser enviado pelos Correios ou por meio eletrônico, o que reduz os gastos com pessoal, garante o anonimato das respostas, permite que os participantes respondam no momento mais conveniente e evita a influência das opiniões ou do aspecto pessoal do entrevistador. Considerando que trabalhamos com dois municípios, optamos por esse método, enviando os questionários por correio eletrônico.

Diante do exposto, a pesquisa configura-se como um processo metodológico amplo, que contempla múltiplas abordagens, incluindo a pesquisa bibliográfica, documental e a aplicação de questionários a profissionais do Ensino Médio. Nesse sentido, Minayo (2009) e Gil (1999) ressaltam que a pesquisa é uma fonte inesgotável de conhecimento, permitindo uma interação contínua e dinâmica entre teoria e dados, em um processo que se mantém em constante construção e aprimoramento.

Em conformidade com os autores discutidos anteriormente, Creswell (2021) analisa os conceitos metodológicos relacionados à pesquisa, considerando-a como um guia para a interpretação científica macro. Ele destaca a importância do levantamento de dados e experimentos, convergindo esses elementos para construir uma perspectiva essencialista do objeto pesquisado. Nessa visão, a pesquisa assume o papel de estimular a busca pelo conhecimento, essencial para compreender as particularidades das ciências sociais e a realidade que permeia as relações interpessoais históricas e culturais.

Dentro desse contexto, Gatti (2004) enfatiza a utilidade dos métodos de análise de dados quantitativos na compreensão de problemas educacionais. A autora sugere que a combinação desses dados com abordagens qualitativas pode enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. Ambas as abordagens demandam o esforço reflexivo do pesquisador para atribuir significado ao material levantado e analisado.

As considerações apresentadas reforçam a ideia de que a complementaridade entre as abordagens qualitativa e quantitativa é essencial para ampliar o entendimento dos fenômenos investigados. Enquanto Creswell enfatiza a pesquisa como um direcionamento metodológico, Gatti ressalta a necessidade de integrar diferentes abordagens para uma análise mais aprofundada. Assim, a interação entre esses métodos não apenas enriquece a pesquisa científica, mas também favorece uma interpretação mais abrangente e contextualizada dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, Gamboa (2021) salienta que conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir, interpretar,

procurar seu sentido e utilizar técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas). No método analítico, o sujeito precisa ficar distante, excluir seus valores, suas interpretações, e utilizar técnicas e instrumentos que filtrem a subjetividade e permitam uma formalização rigorosa, de preferência numérica (técnicas quantitativas). Dessa forma, compreende-se que ambas as abordagens possuem potencialidades específicas e, quando articuladas de maneira complementar, possibilitam uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo. Assim, a presente pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, com ênfase na utilização de dados quantitativos, por meio de questionários e análise documental, buscando garantir tanto a objetividade quanto a contextualização necessária à análise crítica das políticas educacionais investigadas.

O autor enfatiza que, ao empregar técnicas qualitativas, o pesquisador deve se envolver ativamente no processo, interpretando e buscando sentido nos fenômenos, o que permite uma manifestação mais profunda. Por outro lado, no método analítico, que utiliza técnicas quantitativas, é necessário manter uma certa distância subjetiva, pois valores e interpretações pessoais são excluídos. Nesse contexto, a formalização rigorosa, preferencialmente em formato numérico, é destacada como essencial para garantir a objetividade. Essa abordagem evidencia a variedade de ferramentas disponíveis aos pesquisadores, proporcionando uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos estudados, ao mesmo tempo em que se adapta às demandas específicas de cada investigação.

Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, afirmam que a garantia de uma abordagem qualitativa é entendida mais como correspondência entre dados que são registrados e aquilo que de fato se passa no local de estudo, do que como uma consistência literal entre diferentes observações, pois dois investigadores que estudam o mesmo local podem obter dados diversos e chegarem a conclusões diferentes, mas que ambos os estudos podem ser consistentes.

A decisão pelo uso combinado dos enfoques qualitativo e quantitativo baseia-se na complementaridade que esses métodos oferecem à pesquisa. O enfoque qualitativo concentra-se no processo, permitindo uma maior aproximação com a realidade pesquisada ao buscar compreender os significados atribuídos ao objeto de estudo. É uma estratégia que valoriza a riqueza e a diversidade das fontes, indo além da simples confirmação de hipóteses prévias.

Por outro lado, o enfoque quantitativo prioriza a objetividade e a formalização rigorosa, frequentemente em formato numérico, sendo ideal para mensurar dados e validar padrões de forma sistemática. Ao integrar essas abordagens, a pesquisa beneficia-se tanto da profundidade interpretativa do método qualitativo quanto da precisão analítica do método

quantitativo, ampliando a compreensão dos fenômenos estudados e atendendo às demandas específicas de cada investigação.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas [...] do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado [...] (Minayo, Sanches, 1993, p. 244).

Conforme destacado por Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais em toda a sua complexidade, exigindo uma análise minuciosa. Sob a ótica de Creswell (2021), a pesquisa qualitativa é delineada como uma abordagem que visa explorar e compreender os significados atribuídos por indivíduos ou grupos a um problema social ou humano. Nesse contexto, o processo de pesquisa envolve a formulação de questões e procedimentos emergentes dos dados coletados no ambiente, construindo, de maneira indutiva, informações específicas que convergem para temas mais amplos relacionados ao significado desses dados. Os relatórios resultantes dessa abordagem fundamentam-se em uma lógica indutiva, enfatizando o significado individual e a importância da interpretação da complexidade de uma situação.

Contrastando com essa visão, Gamboa (2013) argumenta que, no nível das inferências, qualquer esquema conceitual, teoria ou hipótese depende de crenças qualitativas substanciais que desempenham um papel crucial na formulação de conclusões científicas. Ele destaca que a evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada isoladamente das considerações qualitativas, sejam elas extraobservacionais ou extrateóricas. Em suma, o autor enfatiza que os métodos quantitativos e qualitativos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, estão profundamente interconectados e podem ser usados pelos pesquisadores de forma complementar, sem contradições epistemológicas.

Essa interlocução entre as visões de Creswell e Gamboa destaca a complementaridade entre os métodos quantitativos e qualitativos. Enquanto Creswell enfatiza a ênfase na interpretação e significado através da pesquisa qualitativa, Gamboa ressalta a importância das crenças qualitativas subjacentes na interpretação de evidências quantitativas. Essa abordagem integrada sugere que, ao invés de serem mutuamente exclusivos, os métodos quantitativos e qualitativos podem ser empregados de maneira sinérgica, enriquecendo assim a compreensão científica.

Conforme destacado por Creswell (2021), a pesquisa quantitativa é fundamental para testar teorias objetivas, pois permite examinar a relação entre variáveis mensuráveis. Nesse contexto, as variáveis podem ser quantificadas por meio de instrumentos, possibilitando a análise dos dados numéricos por procedimentos estatísticos.

No entanto, Gatti (2004) argumenta que, no contexto da pesquisa educacional no Brasil, o uso de dados quantitativos carece de uma tradição sólida e de uma aplicação mais abrangente. Essa ausência de uma base consolidada dificulta e continua a dificultar a utilização consistente dessas ferramentas analíticas. Além disso, a autora ressalta que essa falta de tradição prejudica a construção de uma perspectiva mais embasada e crítica em relação ao potencial e às limitações dessas abordagens na pesquisa educacional brasileira.

A divergência entre a ênfase de Creswell na utilidade da pesquisa quantitativa para testar teorias e a observação de Gatti sobre a falta de tradição e aplicação mais ampla desses métodos no contexto educacional brasileiro destaca a complexidade e os desafios associados à integração efetiva de abordagens quantitativas na pesquisa educacional no país. Essa interlocução sugere a necessidade de um diálogo mais amplo e da promoção de práticas que enriqueçam a compreensão e aplicação dos métodos quantitativos na pesquisa educacional brasileira.

Diante dessas considerações, é possível estabelecer uma interação com as perspectivas apresentada pelos autores citados anteriormente, conforme a concepção de Oliveira (2015). A autora destaca a importância da complementaridade ou amplitude na fusão de métodos quantitativos e qualitativos. Torna-se interessante observar como essa abordagem se alinha com a proposta de ampliar o conceito de triangulação. Em outras palavras, a noção de triangulação não se restringe apenas à combinação de diferentes métodos de pesquisa, mas também envolve uma análise crítica dos limites inerentes a cada abordagem. Assim, ao considerar tanto as potencialidades quanto as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos, é possível obter uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos em estudo.

Na quarta etapa, que envolve a integração de dados quantitativos e qualitativos, recorreremos às considerações de Creswell (2021), que destaca a importância de uma separação inicial entre esses bancos de dados. Esse procedimento permite uma análise mais aprofundada e detalhada de cada tipo de informação. A subsequente conexão entre os resultados quantitativos e a coleta de dados qualitativos revela um processo cuidadoso de integração, que resulta em uma compreensão mais abrangente e enriquecedora do objeto de estudo. Dessa forma, essa estratégia metodológica visa potencializar a análise do fenômeno em questão, proporcionando uma abordagem consistente no desenvolvimento da pesquisa.

Nesse contexto, de acordo com Marcondes e Brisola (2014), a análise por Triangulação de Métodos é um *modus operandi* que se baseia na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos essenciais para conduzir a análise de um fato. O primeiro aspecto envolve as informações concretas obtidas pela pesquisa, ou seja, os dados empíricos. O segundo aspecto consiste no diálogo com os autores que abordam a temática em questão. Por fim, o terceiro aspecto refere-se à análise de conjuntura, compreendendo-a como o contexto mais amplo e abstrato da realidade. Essa abordagem complementa a metodologia de Creswell, fortalecendo a robustez da pesquisa ao considerar múltiplas perspectivas e fontes de análise.

Assim, após a coleta dos dados, seguimos os seguintes passos:

1. **Preparação dos Dados:** Os dados foram baixados e organizados em uma planilha para facilitar a análise por tipo de pergunta e respondente.
2. **Análise Quantitativa:** Realizamos a tabulação das respostas fechadas e utilizamos estatísticas descritivas⁸ para identificar padrões e tendências quantitativas.
3. **Análise Qualitativa:** Codificamos as respostas abertas para identificar temas e padrões emergentes, agrupando-as em categorias representativas de *insights* qualitativos.
4. **Triangulação de Métodos:** Comparamos os resultados quantitativos e qualitativos para identificar convergências, divergências e complementaridades, integrando diferentes perspectivas para uma compreensão mais completa do fenômeno estudado.

As reflexões dos autores sobre a adoção da Triangulação de Métodos na análise nos levaram a empregar uma análise crítica em relação ao objeto de estudo. Isso implicou conduzir a reflexão sob diversas perspectivas, enriquecendo a temática pesquisada com interpretações variadas e contribuindo para a consistência das conclusões. Essa abordagem multifacetada fortalece a validade e a profundidade da pesquisa, permitindo uma compreensão mais abrangente e fundamentada do estudo.

⁸ Análise Descritiva é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. As ferramentas descritivas são os muitos tipos de gráficos e tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias. Ao se condensar os dados, perde-se informação, pois não se têm as observações originais. Entretanto, esta perda de informação é pequena se comparada ao ganho que se tem com a clareza da interpretação proporcionada. A descrição dos dados também tem como objetivo identificar anomalias, até mesmo resultantes do registro incorreto de valores e de dados dispersos, aqueles que não seguem a tendência geral do restante do conjunto (Edna A. Reis, Ilka A. Reis. 2002, p. 5).

1.3 Organização da tese

A presente pesquisa está organizada em cinco seções, com o objetivo de abordar aspectos relacionados ao contexto educacional, políticas públicas educacionais, políticas de financiamento e a reforma do Ensino Médio. Na primeira seção, foram apresentados os antecedentes históricos da pesquisa, fornecendo um contexto sobre o objeto de estudo, contextualização do percurso teórico-metodológico adotado na pesquisa, explicando as bases teóricas que sustentaram a investigação e a metodologia utilizada para coleta e análise de dados.

Na segunda seção, o objetivo foi fornecer uma compreensão das influências globais do neoliberalismo e suas repercussões no campo educacional. Foi realizada uma análise dos pressupostos que sustentam as reformas educacionais, levando em consideração a organização, estrutura e o papel do Estado nas políticas públicas e educacionais.

A terceira seção se ateve a um histórico das políticas públicas do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais. Para isso, refletimos sobre as principais reformas ocorridas nesta etapa de escolarização, os princípios orientadores da reforma do Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017, considerando o contexto contraditório posterior ao golpe parlamentar de 2016. Nesse percurso, torna-se imprescindível abordar também a recente promulgação da Lei nº 14.945/2024, que altera dispositivos da reforma anterior e representa uma resposta às críticas de diversos setores da sociedade, especialmente de estudantes, professores e pesquisadores da área. Essa nova legislação traz ajustes importantes quanto à flexibilização curricular, à carga horária e à estrutura dos itinerários formativos, evidenciando o movimento de disputa em torno do projeto de Ensino Médio em curso no país.

Na quarta seção, foi realizada uma contextualização histórica das dimensões da política de financiamento para a Educação Básica, abordando os movimentos das políticas de financiamento que se constituíram ao longo da história das políticas educacionais. Além disso, foi analisado o percurso e a responsabilização de cada ente federado (União, estados e municípios) em relação ao financiamento da Educação Básica. Também foram discutidos os nexos existentes na formulação e aplicação dos recursos financeiros no sistema de financiamento das políticas de educação.

Na quinta seção, foram apresentadas as principais características dos municípios de Montes Claros e Uberlândia. Em seguida, detalharam-se os recursos do FUNDEB destinados ao Ensino Médio em ambos os municípios, no período de 2019 a 2023. Por fim, expôs-se um panorama dos recursos alocados para a Reforma do Ensino Médio e dos Itinerários Formativos

nessas localidades, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), também entre os anos de 2019 e 2023.

Na sexta seção, a abordagem central visou analisar o contexto dos resultados e efeitos, destacando a perspectiva dos profissionais das escolas de Ensino Médio sobre a Reforma. Esta análise se concentra nas limitações e vicissitudes experimentadas nas unidades escolares, visando compreender os distanciamentos entre o plano legal e a realidade observada.

Neste contexto, buscou-se explorar como as concepções dos profissionais refletem as complexidades enfrentadas no processo da reforma do Ensino Médio. Por meio do cruzamento das informações e da análise das experiências vivenciadas nas escolas, procurou-se identificar possíveis lacunas entre o que é preconizado pelas diretrizes legais e as circunstâncias reais enfrentadas no cotidiano dessas instituições.

A visão dos profissionais desempenha um papel crucial na compreensão das nuances e dos desafios enfrentados pelas escolas durante a reforma do Ensino Médio. Ao considerar as experiências e concepções dos profissionais diretamente envolvidos nas instituições de ensino, buscamos contribuir para uma análise mais aprofundada e contextualizada dos resultados e efeitos da reforma. Nas considerações finais da tese, destacamos os avanços conquistados no desenvolvimento da pesquisa, proporcionando uma perspectiva integral sobre as repercussões nos municípios investigados.

2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

No âmbito das políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio, torna-se fundamental uma análise aprofundada das implicações das diretrizes neoliberais no panorama educacional brasileiro. Nesta seção, propomo-nos a examinar as ramificações dessas políticas, com ênfase em seu impacto sobre o suporte à reforma, a organização e a estrutura do sistema educacional, bem como no redimensionamento do papel do Estado na formulação e execução das políticas públicas em educação.

Olhando para trás, identificamos marcos importantes na história da educação brasileira, como a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996, as quais representaram avanços significativos na consolidação do direito à educação e na busca pela universalidade do ensino. No entanto, essas conquistas têm sido gradualmente erodidas pelo processo de reconfiguração do Estado e pela materialização de aspectos das agendas neoliberais.

Entre os desdobramentos desse processo, destacam-se a restrição orçamentária, o encurtamento curricular e a intensificação dos processos de privatização da gestão educacional, dentre outros aspectos. Tais mudanças não apenas comprometem a qualidade, mas também ameaçam o direito à educação, gerando desafios significativos para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e equitativas.

Portanto, é fundamental realizar uma análise detalhada dos elementos centrais das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, e seu impacto nas reformas educacionais nesse contexto, com o intuito de compreender as confluências entre as políticas neoliberais e as reformas educacionais, que têm resultado em mudanças significativas na natureza pública da educação. Essa compreensão é essencial para elucidar o papel do Estado como garantidor do direito à educação e para identificar os desafios enfrentados na formulação de políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio.

2.1 Reflexos e implicações das reformas educacionais sob a ótica neoliberal no contexto da década de 1990

Para entender a evolução das políticas neoliberais, foi essencial analisar os estudos da década de 1990, período em que ocorreram reformas educacionais que se destacaram na agenda

política em diversos contextos. Essas reformas foram caracterizadas por uma série de acordos fundamentados no discurso da necessidade de revitalizar os sistemas educacionais nacionais, adaptando-os às demandas da economia globalizada. Os proponentes das reformas defendiam a reestruturação da gestão escolar, a descentralização, a adoção de novos modelos de financiamento, o reconhecimento da importância da gestão eficaz, a promoção da equidade, a melhoria da qualidade do ensino e o aprimoramento da capacitação dos professores, alinhados aos interesses do mercado.

Nesse contexto, é crucial compreender a estratégia neoliberal também adotada na política educacional, que estimulou o aumento da produtividade e da competitividade empresarial, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Assim, na perspectiva de Gentili (1995), o Estado brasileiro incorporou os princípios do neoliberalismo aos projetos de desenvolvimento nas diversas formações sociais que expressam e sintetizam um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades na construção e difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

O autor argumenta que desvendar os mecanismos que impulsionam o sucesso do neoliberalismo representa um desafio significativo, dada a sua natureza hegemônica. O neoliberalismo, enquanto ideologia e prática, reflete uma dualidade marcante no processo de estabelecimento da sua hegemonia. Por um lado, se configura como uma forma de poder, enraizada em uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam resolver a crise capitalista, cujo ápice foi evidenciado no início da década de 1970.

Contudo, é igualmente imperativo conceber estratégias para dismantelar o neoliberalismo. Isso requer não apenas uma análise das suas origens históricas e dos mecanismos que o sustentam, mas também uma identificação das suas fragilidades e contradições internas. Ao compreender essa complexidade, é viável desenvolver abordagens eficazes para resistir e transcender as influências do neoliberalismo, vislumbrando alternativas mais inclusivas e equitativas.

De acordo com Oliveira (1999), o final da década de 1970 foi marcado pelo processo de abertura política e pelo advento do novo sindicalismo na realidade brasileira. Além disso, toma expressão o movimento no qual foram organizadas as manifestações em defesa da escola pública e gratuita, reivindicando a ampliação do direito à educação para alunos com idade entre 7 a 14 anos e a extensão da educação para toda a população, visando combater o caráter excludente e de restrito acesso da instituição escolar.

A materialização dos direitos educacionais, conforme apontado por Oliveira (1999), se consolidou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa carta constitucional reconheceu a importância da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Um aspecto fundamental desse processo foi a discussão sobre o direito à igualdade e à possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho.

A Constituição Federal estabelece que a competência para legislar sobre educação é concorrente entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Isso significa que todos esses entes possuem autonomia para criar leis educacionais, desde que estejam em conformidade com os princípios e diretrizes estabelecidos pela Constituição e pelas leis federais. Essa relação entre os entes federados e a organização do sistema nacional de educação é um aspecto central na estruturação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro.

A União desempenha um papel crucial na coordenação e articulação do sistema nacional de educação. É responsável por estabelecer diretrizes gerais e normas para a educação em todo o país, definir padrões mínimos de qualidade de ensino, coordenar ações de avaliação e supervisão, além de prover recursos financeiros para os demais entes federados.

Nesse contexto, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que define os princípios norteadores da educação no Brasil. Entre seus fundamentos estão a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade e a valorização dos profissionais da educação. A LDB também prevê a cooperação entre os entes federados para a articulação e integração das políticas educacionais, com o objetivo de formar um sistema nacional de educação.

Essa estrutura trouxe consigo a responsabilidade de compartilhar a gestão da educação entre o governo federal, os estados e os municípios, resultando na existência de três redes de ensino público: federal, estadual e municipal. A distribuição de competências entre esses níveis de governo é orientada por um modelo de alocação de recursos, no qual a União desempenha um papel estratégico. Além de contribuir com o financiamento, a União assume a responsabilidade executiva por projetos e programas em âmbito nacional.

O objetivo principal desse modelo era transferir parte das responsabilidades antes atribuídas exclusivamente ao Estado para as instituições escolares, fortalecendo sua autonomia financeira e pedagógica e otimizando os recursos disponíveis. Segundo Oliveira *et al.* (1999) e Dourado (1999), esse movimento reflete o princípio da flexibilidade na relação entre União, estados e municípios. Isso resultou em um novo pacto federativo, no qual a União exerce um

papel de "supletividade" na educação pública e privada, enquanto estados e municípios assumem uma participação ativa na gestão educacional.

Apesar dos avanços alcançados no campo dos direitos sociais, as transformações no papel do Estado e a influência dos Organismos Multilaterais, como a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), Unesco, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, têm reconfigurado os princípios políticos e as dimensões objetivas da educação. Essas políticas se materializam em estratégias como a redução do investimento público e alianças com setores empresariais reformistas. Assim, o cenário educacional brasileiro tem sido caracterizado por avanços e retrocessos.

Nessa perspectiva, Gentili (1994) explora o projeto neoliberal de intervenção na educação, destacando suas duas dimensões principais. Uma delas é capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e ajustar esse novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, incluindo a aceitação das desigualdades sociais e da competição acirrada. Por outro lado, a educação também se torna um instrumento de governo, regulação e controle social.

Numa visão crítica, Carcanholo (1998) analisa o neoliberalismo como um sistema que promove o desenvolvimento e a internacionalização do capital através da globalização da economia. Essa abordagem resultou em mudanças notáveis na década de 1990, caracterizadas pelo aumento das atividades internacionais das empresas e dos fluxos comerciais, além de transformações significativas na base tecnológica. A desregulamentação dos mercados, a facilitação do comércio internacional e a entrada de capitais foram adotadas como políticas para assegurar a integração das nações no contexto globalizado.

No entanto, uma análise crítica de Gentili (1996) vai além desses aspectos tangíveis do neoliberalismo, destacando o impacto cultural dessas transformações. Governos neoliberais não apenas implementam mudanças visíveis, mas também utilizam estratégias culturais para promover suas agendas. Apresentando suas reformas como a única solução possível para crises, muitas vezes às custas de sacrifícios significativos para a população, a política neoliberal é legitimada por meio de uma série de estratégias culturais habilmente empregadas. Isso leva à aceitação geral das reformas propostas, mesmo quando acarretam consequências dolorosas.

É crucial reconhecer não apenas as mudanças materiais, mas também as estratégias culturais subjacentes ao neoliberalismo. Essa compreensão nos permite avaliar adequadamente o papel dos governos neoliberais na sociedade contemporânea. No entanto, as perspectivas para entender o processo de inserção neoliberal no Brasil são diversas e demandam uma análise cuidadosa e multifacetada.

[...] A construção da política neoliberal como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (Gentili, 1994, p. 15).

Para tanto, é preciso pensar nas estratégias neoliberais específicas para a educação institucionalizada, em que uma nova pedagogia se constitui numa visão mais ampla, na qual as políticas educacionais tomam um novo rumo ao analisarem a estrutura da organização das políticas no sistema de ensino brasileiro, nas reformas dos planos e nas diretrizes organizativas e curriculares em relação ao sistema escolar. O significado disso para o processo educacional refere-se as práticas de organização da gestão escolar e como elas contribuem para provocar mudanças no interior da escola na qual insere as políticas de financiamento.

[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substancial nas políticas pedagógicas tornando-as mais eficientes; reestruturar os sistemas para flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular (Silva, 1996, p. 18).

A principal estratégia do neoliberalismo é transferir a responsabilidade da educação da esfera política para a esfera de mercado, questionando seu *status* como um direito fundamental e reduzindo-a a uma mera mercadoria. Como resultado, as políticas educacionais promovidas pelas administrações neoliberais revelam uma série de padrões comuns que caracterizam e unificam as abordagens de reforma escolar.

Além disso, é fundamental reconhecer que os mecanismos de controle dos serviços educacionais, bem como a articulação da produção educacional com o mercado de trabalho, perpetuam a lógica neoliberal que transforma a educação em uma mercadoria e promove desigualdades sociais. Ao desmistificar o acesso às instituições educacionais de qualidade, estamos desafiando não apenas questões pedagógicas, mas também lutando contra a consolidação de uma sociedade hierarquizada e antidemocrática, onde o acesso à educação de qualidade está cada vez mais condicionado pelo poder econômico e social.

No Brasil, as reformas baseadas no modelo neoliberal tiveram início durante o governo de Fernando Collor de Mello, entre 1990 e 1992, com medidas como a abertura comercial e a privatização de empresas estatais. Essas mudanças trouxeram uma nova dinâmica nas relações

entre o governo brasileiro e a sociedade civil. O governo de Itamar Franco, que sucedeu ao de Fernando Collor após seu *impeachment*, também enfrentou pressões e implementou políticas alinhadas com os princípios neoliberais, contribuindo para a consolidação dessas reformas. Itamar governou de 1992 a 1995 e, embora seu mandato tenha sido curto, desempenhou um papel significativo na continuidade das políticas econômicas de cunho neoliberal iniciadas anteriormente. Em seguida, durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, o país deu continuidade a esse processo reformista, adotando medidas significativas, como a Lei de Responsabilidade Fiscal e a desregulamentação do mercado financeiro.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as privatizações aconteceram em diferentes setores, com o discurso de que a redução da presença estatal na economia promoveria eficiência e competitividade. Empresas estatais como a Vale do Rio Doce, a Telebrás e a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) foram privatizadas. Além disso, ocorreu uma ampliação do processo de abertura econômica, com a redução de barreiras comerciais e a integração do Brasil na economia global. Também foram aprovadas mudanças constitucionais, que permitiram avanços nas áreas fiscal, previdenciária e trabalhista.

De acordo com Vieira (2000), o governo de Fernando Henrique Cardoso deu continuidade à política econômica inaugurada na década de noventa, mantendo a abertura às exportações, o programa de privatização de grandes empresas estatais e outras iniciativas, visando a inserção do país no contexto de uma economia globalizada. No entanto, uma análise crítica dessas políticas revela que elas foram orientadas por uma visão neoliberal que privilegiava o mercado em detrimento do interesse público.

A concepção proposta pelo governo parecia orientar-se por dois princípios básicos: a descentralização, que envolve a redefinição das articulações das três esferas do Poder Público em praticamente todas as áreas, e novas formas de articulação com a sociedade civil e com o setor privado. Todavia, essa descentralização muitas vezes resultou na precarização dos serviços públicos e na exclusão de parte da população, enquanto a aproximação com o setor privado frequentemente favorecia interesses corporativos em detrimento do bem-estar social. Assim, as políticas neoliberais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso contribuíram para aprofundar as desigualdades sociais e enfraquecer o Estado como agente regulador e promotor do bem comum, em favor de uma lógica que priorizava o lucro e a competitividade a qualquer custo.

No entanto, é importante destacar que no âmbito das reformas educacionais, houve uma estreita colaboração entre o Brasil e o Banco Mundial, alinhado com as políticas multilaterais de financiamento. O objetivo declarado era aprimorar o acesso e a equidade dos sistemas

educacionais, especialmente no Ensino Fundamental. O país implementou um modelo educacional que supostamente visava promover a melhoria da qualidade e da eficiência da educação, assim como o aprendizado nas escolas públicas e nos setores sociais menos favorecidos. Não obstante, uma análise crítica revela que, embora essas políticas anunciem a intenção de melhorar a educação, elas acabam exacerbando as desigualdades sociais e a privatização do ensino, ao invés de fortalecer o sistema público e promover a igualdade de oportunidades.

Essas reformas frequentemente favoreciam modelos educacionais orientados para o mercado, em detrimento de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada e acessível para todos. Ao priorizar a eficiência e a competitividade, em detrimento dos valores de equidade e justiça social, as políticas educacionais associadas ao neoliberalismo continuaram a promover a segregação e a exclusão, em vez de abordar as raízes profundas das desigualdades educacionais.

A lógica mercantil difundida pelo Banco Mundial foi amplamente adotada como base para a criação de metas destinadas a promover a reforma do Estado. Essa lógica surge como um veículo de propagação de novas ideias, incluindo as diretrizes neoliberais que ganharam força a partir da década de 1980. Destacam-se a “oficialização do ‘Consenso de Washington’ em 1990, a promoção da descentralização do Estado em atividades econômicas, e a defesa de um Estado mínimo – não necessariamente fraco, mas estruturado para implementar as reformas e criar as condições necessárias para que o mercado se autorregule” (Lima, 2010, p. 108).

Segundo o documento de reestruturação⁹, o país enfrentava uma crise econômica, enquanto os serviços destinados à população estavam em processo de deterioração. Nesse contexto, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado¹⁰, elaborado durante a 1ª gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 1998), no âmbito da Administração e Reforma do Estado, apresentava medidas com o objetivo de consolidar a estabilização econômica e garantir o crescimento sustentável. De acordo com o governo, essas práticas eram consideradas indispensáveis para corrigir as desigualdades sociais e regionais e para promover uma modernização administrativa capaz de atender às demandas da população de maneira mais eficiente (Brasil, 1995).

⁹ Banco Mundial. Política de divulgação de informações. Washington, DC: Banco Mundial, 2002. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/514511468168577659/pdf/241000PUB0Port10Box341985B01PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.

No âmbito da educação, as políticas educacionais formuladas durante o governo de FHC tinham o objetivo de estabelecer um modelo de ensino compatível com a atual reestruturação do Estado em curso.

[...] é preciso mencionar que a posição do Banco Mundial com relação ao tema educativo e ao da educação básica em particular não é monolítica nem fixa: nos próprios documentos e estudos promovidos pelo Banco Mundial (e entre os representantes e porta-vozes deste organismo para as diferentes áreas, níveis e regiões do mundo) existem importantes diferenças de enfoque, conclusões conceituais, as metodologias e aos resultados de outros estudos publicados e citados pelo Banco Mundial. Por outro lado, existem movimentos, mudanças e inclusive reviravoltas significativas na trajetória e nas políticas do Banco Mundial no setor educativo (Tommasi, 1996, p. 128).

Assim, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), a educação foi concebida como a base para o uso eficiente do trabalho, visando garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania. Na implementação de suas políticas, o governo privilegiou iniciativas voltadas mais diretamente para o Ensino Fundamental. FHC priorizou iniciativas pedagógicas destinadas à correção dos fluxos escolares do Ensino Fundamental nas escolas públicas. O foco estava em medidas que abreviassem o tempo de permanência do estudante nesse nível educacional, evitando altas taxas de evasão e, principalmente, de repetência na base da pirâmide educacional. Essas mudanças constituíram procedimentos a serem adotados na gestão do sistema educacional:

- **Correção dos fluxos escolares:** a pasta da educação implementou estratégias para reduzir a evasão escolar e evitar a repetência. A principal meta era garantir que os estudantes avançassem adequadamente em seus estudos, sem serem retidos em séries ou ciclos, o que poderia comprometer o aprendizado e o tempo de escolarização.
- **Redução do tempo de permanência:** acelerar a conclusão do Ensino Fundamental, permitindo que os estudantes finalizem essa etapa educacional em um tempo mais curto. Isso visava não apenas otimizar a trajetória escolar, mas também tentar incluir mais rapidamente os jovens no mercado de trabalho ou em outras oportunidades educacionais.

Essas medidas refletem uma abordagem voltada para a eficiência e a produtividade, em consonância com os princípios do neoliberalismo, e enfatizavam a necessidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho de forma rápida e eficaz. Ainda assim, é importante ressaltar que essa abordagem muitas vezes negligenciava questões mais amplas de equidade e

justiça social, e pode ter contribuído para a fragmentação e a mercantilização do sistema educacional brasileiro.

[...] Dessa forma, a década de 90 pode ser caracterizada como um período fecundo em termo de formulação de propostas no campo educacional no Brasil, sobretudo nos espaços concernentes à sua gestão. Ao longo desses anos foram sendo introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino em âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram numa grande diversidade de experiências na gestão da educação. As mudanças foram justificadas pela necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista (Oliveira, 2001, p. 105).

O Banco Mundial considera a educação um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, o que justifica sua crescente influência nas políticas educativas dos países em desenvolvimento. Esse impulso foi reforçado após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. As diretrizes estabelecidas nesta conferência tornaram-se uma referência para a definição de políticas educacionais, inclusive no Brasil.

Uma das principais decisões foi a priorização do investimento na educação básica. Para tanto, foram implementados projetos com o objetivo de apoiar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, com foco especial no Ensino Fundamental. Isso se deve ao fato de que o Ensino Fundamental enfrentava problemas de baixa qualidade, altos índices de repetência e evasão.

A política de financiamento de projetos na área de educação, orientada pelo Banco Mundial no Brasil, refletiu de forma fiel as diretrizes estabelecidas pela instituição em nível mundial. Tommasi (1996), ao analisar documentos referentes a projetos instituídos pelo Banco, destaca três frentes de trabalho no setor da educação fundamental:

- 1) melhoria do contexto da aprendizagem, através de:
 - melhoria do currículo;
 - fornecimento de material didático;
 - aumento do tempo de instrução;
 - melhoria do ensino em sala de aula, através da capacitação dos professores em serviço, da instrução a distância e de materiais didáticos programados;
 - aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos, mediante programas de ensino pré-escolar, programas de saúde e nutrição nas escolas.
- 2) Melhoria da preparação e motivação dos professores, através de:
 - transferência da preparação das escolas normais de nível superior às escolas secundárias gerais;
 - redução do tempo de capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas;
 - fortalecimento da administração do sistema educativo, através de:
 - reestruturação orgânica;

- fortalecimento dos sistemas de informação;
- 3) Aumento das atitudes administrativas, através de uma definição clara dos planos de carreira e do estabelecimento de sistemas de avaliação do desempenho (Tommasi, 1996, p. 199/200).

Essas considerações permitem perceber alterações significativas na organização escolar e na prática docente. Contudo, é necessário realizar uma análise crítica sobre o modelo de reformas que se impôs no país, centradas na prioridade para a educação básica e na busca por uma maior produtividade do sistema. A definição das prioridades de investimentos muitas vezes corresponde à análise de outros benefícios, como a descentralização¹¹ e o fortalecimento da autonomia da escola. Entretanto, é importante questionar em que medida essas propostas foram realmente incorporadas e absorvidas pelas rotinas escolares. A conquista da autonomia almejada não ocorre de forma tranquila, mas, sim, através de conflitos.

Isso acontece porque a autonomia resulta do encontro de diferentes lógicas e interesses pedagógicos e políticos, que precisam ser cuidadosamente articulados. É fundamental garantir que a escola tenha a capacidade de decidir seus rumos e tenha todas as condições necessárias, tanto pedagógicas quanto administrativas e financeiras. Todavia, isso requer um processo de negociação e articulação entre os diferentes atores envolvidos, a fim de conciliar essas diversas perspectivas e interesses. Os insumos pedagógicos e tecnologias educativas devem ser acompanhados de um apoio efetivo e de uma análise crítica contínua sobre sua eficácia e adequação ao contexto escolar, garantindo que tais medidas não aprofundam as desigualdades educacionais e sociais já existentes.

[...] marcados por todos os âmbitos da federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão. Tais reformas seriam então justificadas pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção. Com prioridade atribuída a educação básica, oferecida pela escola regular, observa-se também maior atenção às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para ingressarem e permanecerem no emprego formal. As exigências podem explicar, pelo menos em parte, as inúmeras iniciativas dos

¹¹ A descentralização diz respeito aos casos de criação, pelo próprio Estado, de pessoas jurídicas de direito privado encarregadas de executar tarefas públicas (na esfera de titularidade estatal ou mista) ou mesmo tarefas privadas (no caso de atuação estatal na esfera de titularidade privada). Reporta-se aqui, portanto, a criação de autarquias, fundações estatais, associações públicas e privadas, empresas públicas e sociedades de economia mista, integrantes da chamada Administração Indireta. A descentralização corresponde à mais relevante faceta do fenômeno denominado 'fuga para o direito privado', simbolizando uma ação centrífuga da Administração Direta com vistas à atenuação da incidência irrestrita do regime jurídico de direito público – e, por isso mesmo, configura espécie de privatização (Mânica; Menegat, 2017, p. 106).

empresários, trabalhadores e governos de formularem propostas no âmbito das políticas educacionais (Oliveira, 2001, p. 107/108).

As reformas educacionais propostas sob essa perspectiva não têm como principal objetivo promover um ensino de qualidade acessível a todos. Pelo contrário, são impulsionadas pela necessidade de atender as demandas de um sistema econômico que prioriza o lucro e a competitividade. Nesse contexto, a educação é vista meramente como uma ferramenta para garantir a eficiência da força de trabalho, relegando seu papel fundamental como um direito humano. Essa abordagem ignora as desigualdades estruturais que permeiam o acesso à educação e ao mercado de trabalho, colocando toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos indivíduos em suas próprias habilidades e esforços. Além disso, ao enfatizar apenas a preparação para o mercado de trabalho na educação básica, outras dimensões essenciais da formação humana, como a capacidade crítica, a criatividade e o pensamento autônomo, são negligenciadas.

A crítica à instrumentalização da educação como um mero instrumento para atender às demandas do mercado de trabalho está intimamente ligada à análise das reformas educacionais, conforme destacado por Sacristán (1996). Ao compreender essas reformas, podemos identificar os objetivos econômicos e culturais subjacentes, bem como o contexto histórico que as impulsiona. É importante reconhecer que essas reformas frequentemente servem como uma fachada para estratégias de controle e centralização, em vez de promoverem ativamente o progresso social. Ao moldarem as expectativas e convicções sociais sobre o papel da escola, essas reformas podem criar uma ilusão de mudança e inovação, enquanto, na realidade, reforçam agendas políticas e econômicas dominantes.

Neste sentido, a análise de Gentilli (1996) revela que o diagnóstico inicial das tecnocracias neoliberais indica que o problema não reside na escassez de escolas, professores ou recursos financeiros para a educação, mas, sim, na falta de qualidade e na má distribuição desses recursos. Essa é a justificativa para a reestruturação do sistema educacional, visando flexibilizar a oferta de educação e implementar uma mudança cultural na gestão, e que tem explorado e centralizado os princípios de qualidade total. É crucial compreender que essas reformas ocorrem como parte de um movimento global de reformas neoliberais do Estado com o intuito de fortalecer o modelo capitalista. Apresentadas como soluções para a suposta ineficiência dos serviços públicos, essas reformas resultaram, na prática, no desmantelamento do serviço público, com redução drástica dos investimentos em áreas essenciais como saúde e educação.

Portanto, a crítica à instrumentalização da educação na perspectiva econômica, aliada à análise das reformas educacionais sob a perspectiva neoliberal, ressalta como a educação é utilizada para manter o *status quo*, em vez de ser promovida como um veículo para o desenvolvimento humano e para a promoção da cidadania plena. Essa interconexão entre diferentes abordagens nos oferece uma compreensão mais ampla das implicações das políticas educacionais neoliberais para a sociedade como um todo.

Para Silva (1995), o papel estratégico que a educação tem no projeto neoliberal é a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais. Isso tem duas dimensões principais: a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Assim, a tendência de flexibilização na educação pode ser identificada nas políticas públicas que visam, dentre outros aspectos, à maleabilidade institucional escolar e ao cultivo de uma cultura gerencial e/ou performática.

No próximo item, aprofundaremos nossa compreensão sobre o contexto neoliberal que se estabeleceu nos anos 2000 e que continua presente na atualidade. Vamos explorar os principais aspectos desse contexto, analisando as influências das políticas neoliberais no cenário atual. Além disso, discutiremos as repercussões dessas transformações na vida dos cidadãos, abrangendo tanto aspectos econômicos como sociais. Este enfoque propiciará melhor entendimento das características e consequências do neoliberalismo na realidade contemporânea do Brasil.

2.2 Tendências Neoliberais nas Políticas Educacionais do Século XXI: Lógica, Princípios e Estratégias Fundamentais

No contexto neoliberal dos anos 2000, a palavra "reforma" consolidou-se como um termo chave em diversas áreas, como economia, política e educação. Essa lógica neoliberal, predominante nesse período, reforçava a ideia de que o Estado deveria reduzir sua intervenção na economia e nos serviços públicos, enquanto o setor privado assumiria um papel mais relevante.

As políticas neoliberais implementadas na década de 1990 foram determinantes para a consolidação dessa dinâmica, promovendo a hegemonia do capital financeiro. Esse contexto desencadeou um ciclo de privatizações e uma série de fusões empresariais, que intensificaram a concentração de renda, agravaram o desemprego e aprofundaram a precarização e a exploração das relações de trabalho.

Paralelamente, o Estado Neoliberal passou por um processo de desenvolvimento e reconfiguração, marcado pelas contradições geradas por suas próprias ações. Essas contradições refletiram-se nas novas configurações de poder das instituições que compunham e atuavam no âmbito estatal, destacando os desafios e tensões inerentes ao modelo neoliberal. Com o fortalecimento da lógica, “o Estado perdeu a capacidade de coordenar os investimentos e a produção, o controle da alocação de recursos cada vez mais transferido para o setor financeiro nacional e internacional [...]” (Morais; Saad-Filho, 2018, p. 115).

Para melhor compreensão da temática, abordaremos a lógica neoliberal nos anos 2000, explorando os princípios da reforma e os conceitos e estratégias centrais. No que diz respeito aos princípios da reforma, eles se basearam em grande parte nos ideais neoliberais. Um dos princípios-chave foi a privatização, que envolve a transferência de empresas e serviços públicos para o setor privado, como também a adoção mercantil na oferta de serviços públicos, como a educação escolar, a competição como estratégia para levar a uma maior eficiência e qualidade, além de reduzir a dependência do Estado em relação a esses setores.

A estratégia central consistiu na busca por parcerias, termo amplamente utilizado no passado, mas que atualmente tem sido substituído por expressões como relações público-privadas na educação. Em essência, trata-se de um processo de privatização, entendido como a colaboração entre empresas privadas e o Estado na gestão e oferta de serviços educacionais. Segundo Adrião (2018, p. 9), “adota-se a privatização, no lugar de mercantilização, parceria público-privada, comoditização, entre outros”.

Essa abordagem é frequentemente justificada pela crença de que a participação do setor privado pode trazer inovação, aumentar a eficiência e oferecer uma maior diversidade de opções educacionais.

[...] acredita-se que a adoção de expressões como parceria público-privada, ainda que adotadas em outros trabalhos, mais sirvam ao acobertamento dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar. Tampouco se trata de formas específicas de privatização sugeridas pelo Banco Mundial (BM), as quais no Brasil foram reguladas pela Lei Federal nº. 11.079 de 30/12/04. Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro [...] (Adrião, 2018. p. 9).

Além da privatização, outro aspecto central das políticas educacionais sob a lógica neoliberal é a ênfase na avaliação. Ambas as estratégias estão interligadas, pois a introdução de mecanismos avaliativos, baseados principalmente em testes padronizados e indicadores

quantitativos, não apenas busca medir a eficiência e a produtividade do sistema educacional, mas também fundamenta e legitima processos de responsabilização e gestão por resultados. Esses instrumentos servem, muitas vezes, como base para a alocação de recursos, a contratação de serviços educacionais por meio de parcerias público-privadas e até mesmo para justificar intervenções na gestão escolar. Nesse sentido, a avaliação torna-se uma ferramenta de regulação e controle, alinhada aos princípios da meritocracia e da competitividade, desconsiderando frequentemente as dimensões qualitativas da aprendizagem e as complexidades que envolvem as diferentes realidades escolares.

Assim, a lógica neoliberal continuou a exercer uma influência significativa nas políticas e práticas econômicas em todo o mundo. Embora o início do século XXI tenha sido marcado por uma crescente preocupação com a desigualdade e seus efeitos negativos, muitos países mantiveram sua adesão aos princípios neoliberais. Um aspecto importante do neoliberalismo foi a continuidade da ênfase na liberalização econômica e na abertura dos mercados. Muitos países buscaram reduzir as barreiras comerciais e promover a integração econômica global por meio de acordos de livre comércio e da liberalização financeira. Essas políticas visavam aumentar a competitividade, atrair investimentos estrangeiros e impulsionar o crescimento econômico. Essa postura reflete e sintetiza os interesses “dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro [...]” (Harvey, 2008 p. 17). Na prática, o que ocorre é a criação de condições efetivamente favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros.

Dando continuidade à discussão sobre os efeitos das políticas neoliberais, observa-se que esse período também foi caracterizado pelo aprofundamento da lógica de mercado nas esferas públicas, com destaque para a intensificação das privatizações. Setores historicamente sob responsabilidade do Estado, como energia, telecomunicações e transporte foram transferidos à iniciativa privada sob a justificativa de que a gestão empresarial garantiria maior eficiência e racionalidade na alocação de recursos. No campo educacional, essa lógica também se manifesta, ainda que de forma mais sutil, por meio da introdução de modelos de gestão baseados em resultados, da ampliação das parcerias público-privadas e da mercantilização de bens e serviços educacionais. Paralelamente, consolidaram-se políticas de austeridade fiscal, orientadas pela contenção de gastos públicos, redução de déficits e controle inflacionário. Tais medidas impactaram diretamente os investimentos sociais, resultando no encolhimento do Estado e na precarização dos serviços públicos, especialmente na educação.

[...] Nesse sentido, setores antes com gestão estatal devem ser privatizados para, então, aumentar a eficiência e a produtividade. A competição entre indivíduos, empresas e unidades territoriais é primordial, sendo o sucesso e o fracasso responsabilidades dos seus agentes. As pessoas e corporações (vistas legalmente como indivíduos) assumem a responsabilidade por seu bem-estar. Parte-se da premissa que aumentando a produtividade melhora-se o padrão de vida de todos. A livre mobilidade do capital entre setores, regiões e países é julgada crucial (Harvey, 2008, p. 76).

Dessa forma, o neoliberalismo, tanto como teoria quanto como prática política, tem sido alvo de críticas contundentes devido aos efeitos adversos que suas políticas exercem sobre as sociedades. Embora seus defensores argumentem que a liberdade individual e o crescimento econômico promovido pelo mercado livre poderiam, indiretamente, contribuir para o bem-estar social, na prática, o neoliberalismo tem exacerbado as desigualdades sociais, comprometido os direitos trabalhistas e enfraquecido os sistemas de proteção social. Isso se deve, em grande parte, à centralidade atribuída ao mercado e à consequente redução do papel do Estado nas políticas públicas. Movimentos sociais, sindicatos e organizações da sociedade civil têm denunciado vigorosamente esses efeitos deletérios, ressaltando como as políticas neoliberais beneficiam principalmente as elites econômicas, em detrimento da maioria da população.

Contudo, o discurso neoliberal, que exalta a liberdade individual e a responsabilidade pessoal, muitas vezes serve como uma cortina de fumaça para ocultar a concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos. Conforme analisado por Harvey (2008), o neoliberalismo promove a dissolução das formas de solidariedade social em favor de valores individualistas e de mercado. Isso se traduz em medidas concretas, como a privatização de serviços públicos essenciais, a diminuição de impostos para os mais ricos e a flexibilização das leis trabalhistas, resultando em empregos precários e salários estagnados para muitos trabalhadores.

Considerando a potência da doutrina neoliberal, Dardot, Guéguen, Laval e Sauvêtre (2021) afirmam que é necessário repensar a visão do neoliberalismo como um conjunto de doutrinas ou posições puramente ideológicas. Eles destacam que o neoliberalismo deve ser compreendido como uma estratégia de ação política, ou seja, um projeto político que busca neutralizar o socialismo em todas as suas formas e suprimir qualquer forma de demanda por igualdade. Os teóricos e ensaístas neoliberais são descritos pelos autores como empreendedores políticos, engajados desde o início nesse projeto. Essa perspectiva do neoliberalismo é caracterizada como uma vontade política de estabelecer uma sociedade baseada principalmente na competição, uma sociedade regida pelo direito privado, dentro de um quadro definido por leis e princípios explícitos. Essa sociedade é protegida por Estados soberanos que buscam

encontrar fundamentos na moral, tradição ou religião para servir a uma estratégia de transformação social completa.

Nesse sentido, setores antes com gestão estatal devem ser privatizados para, então, aumentarem a eficiência e a produtividade. A competição entre indivíduos, empresas e unidades territoriais é primordial, sendo o sucesso e o fracasso responsabilidades dos seus agentes. As pessoas e corporações (vistas legalmente como indivíduos) assumem a responsabilidade por seu bem-estar. Parte-se da premissa que aumentando a produtividade melhora-se o padrão de vida de todos. “A livre mobilidade do capital entre setores, regiões e países é julgada crucial [...]” (Harvey, 2008, p. 76).

Em sua visão, o neoliberalismo defende a minimização da intervenção governamental na economia, sustentando que essa intervenção frequentemente resulta em ineficiências e distorções que prejudicam o desenvolvimento econômico. Harvey aponta que a abertura dos mercados, a liberalização do comércio e dos investimentos estrangeiros diretos, bem como a redução das barreiras comerciais, são vistas como estratégias essenciais para promover a eficiência e a produtividade. Nessa lógica, espera-se que tais medidas melhorem a qualidade e reduzam os custos de mercadorias e serviços, além de aliviarem a carga tributária.

Numa outra perspectiva, Morais e Saad-Filho (2018) afirmam que a nova estrutura produtiva provocada pelo neoliberalismo concebeu um novo modo de concorrência baseada em uma integração microeconômica da produção e das finanças aos circuitos transnacionais, o que resultou em uma ampla desnacionalização, fusão de capitais nacionais e estrangeiros no âmbito das empresas e um padrão de especialização determinado pelos imperativos globais de cada conglomerado e não mais pelas necessidades da economia doméstica.

Ainda na perspectiva dos autores, a transição para o neoliberalismo incorporou os interesses do capital na formulação de políticas públicas, transferindo para o setor financeiro a capacidade estatal de alocar recursos e controlar o nível e a composição da produção, do emprego, do investimento e do consumo. Instituições como o BNDES¹², o Banco Central e o Tesouro organizaram, promoveram, financiaram, subsidiaram, reestruturaram e privatizaram

¹² Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), fundado em 20 de junho de 1952, uma empresa pública federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços, sendo o principal instrumento do Governo Federal, nosso único acionista, para financiamento de longo prazo e investimento nos diversos segmentos da economia brasileira. O Sistema BNDES é formado por três empresas: o BNDES e suas subsidiárias – a BNDES Participações S.A. (BNDESPAR), que atua no mercado de capitais, e a BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES). Agência Especial de Financiamento Industrial (FINAME). Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/quem-somos>. Acesso em: 25 maio 2023. <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/quem-somos> Acesso 25 maio 2023.

grandes empresas estatais. O Banco Central atua no controle e regulação do sistema financeiro e na estabilidade monetária, enquanto o Tesouro gerencia as finanças do governo e a dívida pública.

Portanto, segundo esses autores, o neoliberalismo não se limita apenas a uma ideologia, mas, sim, a um projeto político que busca reconfigurar profundamente a sociedade, promovendo a supremacia do mercado, a competição e a diminuição do papel do Estado. É uma abordagem política que visa reorganizar as estruturas sociais, econômicas e políticas de forma a beneficiar os interesses das elites e promover a transformação radical da sociedade.

Neste contexto, nos anos 2000, as políticas neoliberais implementadas no Brasil trouxeram diversas consequências para o país. Uma delas foi o aumento da desigualdade social, uma vez que a liberalização econômica e as privatizações contribuíram para a concentração de renda nas mãos de poucos, enquanto a maioria da população enfrentava condições socioeconômicas precárias. Outra consequência foi a fragilização dos direitos trabalhistas. As reformas trabalhistas realizadas em diferentes momentos resultaram na flexibilização desses direitos, reduzindo a proteção aos trabalhadores. Uma delas foi promovida pela Lei nº 13.467/2017, durante o governo de Michel Temer. Essa reforma flexibilizou diversos aspectos dos direitos trabalhistas, como jornada de trabalho, férias remuneradas e benefícios sociais, impactando negativamente as condições de trabalho e a segurança dos trabalhadores.

[...] A governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais, a democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política (Harvey 2008, p. 77).

As políticas neoliberais também tiveram um impacto significativo na proteção social. Houve cortes nos investimentos sociais e uma diminuição na oferta de serviços essenciais, como saúde, educação e seguridade social. Isso comprometeu o acesso da população mais vulnerável a esses serviços públicos fundamentais. A abertura econômica e a liberalização comercial aumentaram a dependência externa do Brasil. Isso tornou o país mais suscetível a flutuações nos mercados internacionais e mais vulnerável a crises financeiras globais.

Para Moraes e Saad Filho (2018), essas medidas deveriam facilitar a transferência das poupanças e de tecnologia, aumentar a concorrência, facilitar o acesso aos mercados estrangeiros, auxiliar a estabilidade macroeconômica e apoiar o crescimento da propriedade, garantindo que o Brasil se desenvolvesse em harmonia com a economia global.

A busca por maior competitividade levou a um alinhamento maior com os interesses das grandes corporações multinacionais em detrimento dos interesses nacionais.

[...] Em consequência, os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites. Dão forte preferência ao governo por ordem executiva e decisão judicial em lugar da tomada de decisões democrática e parlamentar. Os neoliberais preferem afastar as instituições-chave, como o Banco Central, das pressões democráticas. Como a teoria neoliberal está centrada no regime de direito e na interpretação estrita da ordem constitucional, segue-se que o conflito e a oposição devem ser mediados pelos tribunais. Soluções e remédios para todo e qualquer problema devem ser buscados por meio do sistema legal (Harvey, 2008, p. 77).

A economia tornou-se mais dependente do comércio, dos investimentos e da tecnologia estrangeira, e o coeficiente de importação de produtos manufaturados aumentou drasticamente.

[...] O êxito das políticas neoliberais dependia de fluxos substanciais de bens, serviços e finanças do exterior, mas estes aumentaram a vulnerabilidade da economia brasileira no que se diz respeito ao balanço de pagamentos, a taxa de câmbio e a estabilidade financeira. [...] Como era previsível, as mudanças nos fluxos de capitais internacionais foram a causa imediata da crise do Plano Real, mas o principal fator para o colapso do plano foi o conjunto de fragilidades criadas pelas reformas neoliberais. Essas fragilidades foram tratadas em parte pelo tripé de políticas neoliberais introduzidas em 1999 e em parte pela lei de responsabilidade fiscal (Morais; Saad-Filho, 2018, p. 116).

As alterações na Constituição que incluíram as novas reformas políticas de cunho neoliberal empregaram controles fiscais para garantir a permanência da inflação em níveis mais baixos; no entanto, também reduziu a atuação do Estado no setor público social, a liberalização econômica e as políticas de abertura comercial também afetaram negativamente a indústria nacional. Houve um enfraquecimento do setor produtivo e uma tendência de desindustrialização. Isso teve consequências em termos de emprego, tecnologia e capacidade de inovação no país. É importante ressaltar que as consequências das políticas neoliberais no Brasil são objeto de debate e há visões divergentes sobre seus efeitos.

Enquanto alguns argumentam que as políticas neoliberais foram necessárias para impulsionar o crescimento econômico e a eficiência dos serviços públicos, há quem destaque seus efeitos negativos, como o aprofundamento das desigualdades sociais, a precarização dos direitos trabalhistas e o enfraquecimento da proteção social. O debate em torno dessas políticas e de seus desdobramentos permanece atual e relevante no contexto brasileiro.

Entre os elementos centrais das reformas neoliberais, destaca-se a ênfase na avaliação como mecanismo de gestão. A introdução de instrumentos de medição de desempenho, especialmente em setores como a educação e a saúde, teve como objetivo estimular melhorias

contínuas nos serviços públicos, por meio da definição de metas e da utilização de indicadores objetivos de eficiência. Nesse modelo, a avaliação passou a desempenhar papel estratégico, não apenas no acompanhamento dos resultados, mas também na diferenciação entre prestadores de serviços e na indução à concorrência.

Ainda que tais práticas sejam defendidas por alguns setores como meios de modernização administrativa, é preciso considerar criticamente os impactos que produzem, sobretudo quando se observa que muitas dessas mudanças foram acompanhadas por cortes orçamentários, sobrecarga de trabalho e maior vulnerabilidade dos profissionais envolvidos. Assim, torna-se essencial refletir sobre os limites dessas estratégias e sobre a necessidade de modelos de gestão mais democráticos, participativos e sensíveis às desigualdades estruturais do país.

Contudo, é importante mencionar que a aplicação dessas estratégias não foi isenta de críticas. Enquanto os defensores do neoliberalismo argumentavam que essas reformas levariam a uma maior eficiência, redução dos custos e melhoria da qualidade, os críticos destacaram algumas preocupações. Por exemplo, a privatização pode levar à exclusão de certos grupos sociais que não podem pagar pelos serviços privatizados, resultando em desigualdades no acesso. Além disso, a avaliação muitas vezes se baseou em indicadores simplificados e focados em resultados quantitativos, o que pode não captar adequadamente a complexidade e a diversidade dos serviços públicos.

Afinal, no contexto neoliberal, as mudanças seguiram a lógica de reduzir a intervenção estatal e promover a participação do setor privado. A privatização e a avaliação foram conceitos centrais nesse processo. Embora essas estratégias tenham sido defendidas por seus benefícios potenciais, também enfrentaram críticas devido a preocupações com acesso desigual e medidas de desempenho simplificadas. Nesse contexto, o Brasil passou por diferentes governos e políticas econômicas, com variações na abordagem neoliberal. Entretanto, o debate em torno dos impactos e das consequências das políticas neoliberais estão presentes no país em nosso cotidiano.

A esperança de que esses impactos seriam amenizados, conforme apontam Saad Filho e Moraes (2018), foi com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) para a presidência em 2002, que refletiu as tensões entre a lógica inclusiva da democracia e as consequências excludentes do neoliberalismo. O Partido dos Trabalhadores (PT), como um partido político durante a transição para a democracia, se apresentou como uma legenda renovadora, liderada por um líder oriundo da classe trabalhadora. Após disputar a eleição para Presidência da República por três vezes (1989, 1994 e 1998) e sair “derrotado” da disputa, para alcançar o

poder, o PT construiu uma coalizão de diferentes grupos, chamada de "aliança de perdedores". Esses grupos compartilham a expectativa de mudança, mas suas demandas eram conflitantes. A esquerda buscava uma administração pública mais eficiente, a garantia dos direitos universais de saúde e educação gratuitas, uma política econômica voltada para o crescimento, uma política industrial mais nacionalista e a valorização dos salários para impulsionar a demanda interna.

Ainda segundo os autores, o cenário político da época apresentava tensões e expectativas contraditórias. De um lado, havia pressões por mudanças estruturais que atendessem às demandas por justiça social e rompimento com o modelo econômico vigente; de outro, os setores conservadores defendiam a manutenção dos contratos internos e das obrigações externas, bem como a continuidade das políticas macroeconômicas de viés neoliberal. Esses grupos argumentavam que tais políticas eram essenciais para garantir a estabilidade monetária e fiscal, sustentando, entre outras medidas, a autonomia operacional do Banco Central dentro do regime de metas de inflação.

Diante desse quadro, o governo Lula se viu diante do desafio de mediar interesses profundamente distintos. A resposta encontrada foi a adoção de uma estratégia de conciliação, que buscava promover políticas de inclusão social e desenvolvimento econômico sem romper totalmente com os fundamentos da macroeconomia herdada do período anterior. Assim, manteve-se uma base de estabilidade fiscal e monetária, ao mesmo tempo em que se ampliaram programas sociais e investimentos em áreas estratégicas.

Essa opção política gerou críticas tanto da esquerda, que esperava uma ruptura mais significativa com o neoliberalismo, quanto de setores do mercado, que viam com cautela o fortalecimento das políticas sociais. Ainda assim, esse arranjo híbrido marcou o início de um novo ciclo de governança no país, pautado por tentativas de equilíbrio entre desenvolvimento econômico e justiça social, dentro dos limites impostos pelas estruturas macroeconômicas vigentes.

Quando assumiu a presidência em 2003, o governo de Lula adotou uma estratégia neoliberal voltada para a acumulação, o que gerou a aprovação dos seguidores do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a consideração positiva do Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse cenário, foram implementadas quatro ações de grande importância:

[...] A primeira iniciativa consistiu na aprovação de uma nova lei para o regime previdenciário dos servidores públicos. Essa lei estabeleceu uma idade mínima de aposentadoria mais elevada e tornou mais difícil o acesso aos benefícios. Essa reforma foi similar à tentativa anterior realizada por FHC em 1998, que não obteve sucesso devido à forte oposição do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa mudança de posição do partido dividiu a esquerda e os sindicatos.

A segunda iniciativa foi a aprovação de uma reforma fiscal que aumentou os impostos indiretos e ofereceu deduções para transações financeiras. O conteúdo dessa reforma também se assemelhou a outra iniciativa fracassada do governo FHC.

A terceira iniciativa consistiu na rápida aprovação de uma emenda constitucional que separou a regulação do Banco Central da regulação do sistema financeiro como um todo, concedendo assim mais autonomia ao Banco Central.

A quarta iniciativa foi a promulgação de uma lei que estabeleceu o novo salário-mínimo a vigorar em 2004, concedendo apenas correção monetária e não considerando a reivindicação histórica dos trabalhadores por um aumento real (Saad, Filho; Morais, 2018, p. 143).

Essa conjuntura política demonstrou as tensões entre a busca por mudanças sociais e a manutenção de certas estruturas econômicas e políticas. As disputas entre diferentes grupos de interesse continuaram a influenciar a trajetória política e econômica do Brasil nos anos seguintes. O governo do PT implementou uma série de políticas e programas sociais com o objetivo de reduzir a desigualdade social, promover inclusão e combater a pobreza. Destacam-se programas como o Bolsa Família, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Programa Minha Casa Minha Vida. A transição para o governo do PT em 2003 marcou um novo ciclo político no Brasil, com mudanças nas diretrizes e nas políticas adotadas pelo governo federal. Foi um momento de significativa transformação na agenda política e social do país.

Conforme afirmam Saad Filho e Morais (2018), durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), tanto na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) quanto na de Dilma Vana Rousseff (2011–2016), foram implementadas ações que geraram consequências significativas para o crescimento econômico, a distribuição de renda e o bem-estar social. A atuação governamental esteve fortemente orientada por políticas econômicas de caráter novo-desenvolvimentista, que, naquele período, se sobrepuseram ao chamado "tripé¹³ macroeconômico" de orientação neoliberal. Os resultados dessa orientação, segundo os autores, foram expressivos: “a aceleração do crescimento do Produto Interno Bruto - PIB, a impressionante recuperação do Brasil após a crise global e uma melhoria nos indicadores de emprego, salário, bem-estar e distribuição de renda [...]” (Saad Filho; Morais, 2018, p. 149).

No contexto das políticas educacionais sob o viés neoliberal no Brasil, é possível identificar diversos aspectos relevantes. Primeiramente, destaca-se a expansão do setor privado na educação, impulsionada por medidas como a criação de instituições de ensino particulares, incentivos fiscais para investimentos privados em educação e programas de bolsas de estudo.

¹³ O novo arcabouço de políticas econômicas inclui metas de inflação e a independência operacional do Banco Central, fluxo de capital liberalizados com câmbio flutuante e políticas fiscal e permanentemente contracionista, em que as taxas de juros funcionam como viável de ajuste. Isso se tornou conhecido como o tripé de políticas macroeconômicas neoliberais (ou tripé neoliberal). O tripé foi complementado pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que impôs limites rigorosos às despesas em todos os níveis de governo (Morais; Saad Filho, 2018, p. 114).

Essa expansão se manifestou tanto no ensino superior quanto na educação básica, resultando em uma maior oferta de ensino privado.

Nesse contexto, o governo brasileiro instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicado pela primeira vez em 1995, seguido da implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹⁴, em 1998, com foco na avaliação do perfil de saída dos estudantes ao término da educação básica. Posteriormente, a criação da Prova Brasil, em 2005, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁵, em 2007, reforçou essa lógica avaliativa, pautada em resultados padronizados e comparáveis em nível nacional. Esses instrumentos passaram a exercer papel estratégico na condução das políticas públicas, orientando ações, alocação de recursos e definição de metas, ao mesmo tempo em que intensificavam a responsabilização de escolas e professores pelo desempenho dos alunos.

Além da valorização crescente da prestação de contas, o período também foi marcado por uma reconfiguração das políticas educacionais com base em princípios de eficiência e produtividade. A busca por resultados mensuráveis, especialmente por meio de testes padronizados, se aliou a uma valorização das competências técnicas e empreendedoras, alinhadas às exigências do mercado de trabalho. Com isso, houve um redirecionamento do currículo, que passou a privilegiar habilidades consideradas funcionais para o mundo econômico, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

¹⁴ É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Destinado a candidatos brasileiros sem diploma de curso superior, a pré-seleção terá como base o resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), considerando as duas últimas edições imediatamente anteriores ao processo seletivo do Prouni, em que seu resultado tenha sido no mínimo 450 pontos na média das 5 (cinco) notas do exame e nota na redação que não seja zero.

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 17 jul. 2023.

No que diz respeito à ampliação do acesso ao ensino superior, destacaram-se iniciativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni)¹⁶ e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁷, ambos voltados à inclusão de estudantes de baixa renda. Embora essas ações tenham sido alvos de críticas por sua vinculação a uma lógica privatista, também representaram importante via de acesso à educação superior para grupos historicamente marginalizados.

Sendo assim, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, foram implementadas algumas políticas neoliberais em um contexto de busca por estabilidade econômica e fortalecimento do país no cenário internacional. Entre essas políticas, destacam-se a abertura econômica para atrair investimentos estrangeiros, a concessão e privatização de empresas estatais visando eficiência e redução do déficit público, e as medidas de ajuste fiscal para controlar o déficit e a inflação.

No entanto, é importante ressaltar que o governo do PT também adotou políticas sociais e inclusivas, investimentos em áreas como educação, saúde e moradia popular, buscando reduzir a desigualdade e promover a inclusão social. Paradoxalmente, Harvey (2005, p. 85) explica que “por trás dessas grandes mudanças das políticas sociais estão importantes mudanças estruturais na natureza da governança”. Revelam-se as parcerias público-privadas em que o Estado cria legislação para beneficiar as corporações e os interesses específicos de mercado. “Não haverá mercado forte sem um Estado forte [...]” (Morais; Saad-Filho, 2018, p. 151).

Na perspectiva do autor, o novo desenvolvimentismo surge nos anos 2000 na América Latina como uma forma de contrariar os padrões impostos pelo neoliberalismo. As ideias novo-desenvolvimentistas ganharam espaço a partir de 2006 em virtude do baixo desempenho econômico sob o neoliberalismo. A atuação do governo centrou-se nas políticas econômicas novo-desenvolvimentistas postas em prática naquele período. Estas foram sobrepostas ao tripé

¹⁶ É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Destinado a candidatos brasileiros sem diploma de curso superior, a pré-seleção terá como base o resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), considerando as duas últimas edições imediatamente anteriores ao processo seletivo do Prouni onde o seu resultado tenha sido no mínimo 450 pontos na média das 5 (cinco) notas do exame e nota na redação que não seja zero.

¹⁷ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. A partir de 2018, o FIES possibilita juros zero a quem mais precisa e uma escala de financiamento que varia conforme a renda familiar do candidato. O financiado começará a pagar as prestações respeitando o seu limite de renda, fazendo com que os encargos a serem pagos diminuam consideravelmente. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/fies>. Acesso em: 15 jul. 2023.

neoliberal. A conjunção dos planos neoliberais com políticas sociais compensatórias foi chamada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) por “novo desenvolvimentismo”.

As ações do governo PT levaram a consequências significativas para o crescimento, a distribuição e o bem-estar social tanto no governo Lula quanto no de Dilma Rousseff. No entanto, é importante ressaltar que o governo de Dilma também enfrentou desafios econômicos, como a crise financeira internacional e a queda nos preços das *commodities*, o que acabou impactando negativamente a economia brasileira durante seu mandato.

O segundo mandato de Dilma Rousseff foi marcado por turbulências políticas que dificultaram seu pleno exercício de governo. O discurso oposicionista, alinhado às manifestações de junho de 2013, contribuiu para a construção do *impeachment*, associando o esquema de corrupção investigado na Operação Lava-Jato à Presidência. O processo baseou-se na denúncia das "pedaladas fiscais", que consistiam em empréstimos de bancos estatais para cobrir déficits nas contas públicas.

De acordo com Silva (2019), o debate jurídico-político em torno do processo revelou duas interpretações distintas. Grupos opositores defendiam a tese do crime de responsabilidade, amparados pela Constituição, enquanto outros consideravam a iniciativa como um golpe político. A denúncia de golpe de Estado se baseou na evidente articulação entre setores do legislativo, judiciário, empresariado, mídia e do próprio governo, liderada por Michel Temer. O processo de *impeachment* seguiu todas as etapas previstas na lei, mesmo envolvendo políticos sem credibilidade pública.

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, grupos de centro-direita assumiram o poder, liderados pelo então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, dando início a transformações políticas e econômicas significativas no Brasil. O episódio, classificado por Saviani (2017) como um golpe jurídico-midiático e parlamentar, marcou um retrocesso no processo político do país, com impactos profundos no Estado Democrático de Direito e nos direitos sociais.

Durante seu governo, que se estendeu de 2016 a 2018, Michel Temer adotou uma agenda alinhada ao neoliberalismo, com destaque para medidas e reformas de caráter conservador e liberal. Entre estas, sobressai a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, conhecida como Emenda do Teto de Gastos, que limitou os gastos públicos por 20 anos. Essa medida, com o objetivo de controlar o déficit fiscal e sinalizar estabilidade ao mercado financeiro, trouxe consequências significativas para áreas essenciais como segurança pública, assistência social, saúde e educação, ao alterar a forma de correção dos valores pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). O que segundo Saviani (2017):

[...] A par 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 no presente momento à discussão provocada pelo açodamento do governo golpista ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória. As reações a essa medida intempestiva vêm se multiplicando tanto no âmbito da sociedade civil como no próprio parlamento no qual já foram protocoladas 567 emendas à Medida Provisória [...] “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).

As discussões sobre reforma tributária, reforma da previdência, privatizações de órgãos públicos e a terceirização dos serviços intensificaram propostas que já haviam sido levantadas anteriormente por parlamentares. Entre as principais mudanças, destacou-se a reforma trabalhista, que resultou na retirada de direitos conquistados ao longo de anos de lutas sindicais. Esses acontecimentos evidenciam uma nova guinada do Brasil em direção ao neoliberalismo, caracterizada pela flexibilização das políticas sociais e pela maior influência do setor privado nas áreas essenciais.

Durante o governo Temer, diversas políticas e iniciativas impactaram o setor educacional do Brasil, sendo uma das principais a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸ em 2017. Ao longo desse processo, foram promovidos debates envolvendo especialistas, educadores, pesquisadores e outros atores da educação, com o objetivo de definir os conhecimentos essenciais que os estudantes brasileiros deveriam adquirir em sua trajetória escolar. Nos documentos oficiais, destaca-se que foram realizadas consultas públicas¹⁹, audiências e revisões, buscando garantir que o conteúdo da BNCC refletisse as reais necessidades e desafios da educação brasileira. Para compreender melhor esse processo, apresentamos a seguir os principais marcos temporais dessas discussões.

Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), que refletia sobre o currículo do Ensino Médio, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! Disponível no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 29 jun. 2023.

¹⁹ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/6._Planejamento_da_consulta_publica_revMEC_FINAL.pdf

formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Em seguida pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).

Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (Brasil. Base Nacional Comum Curricular). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Essas discussões levaram à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora os documentos oficiais afirmem ter sido desenvolvida em um processo colaborativo, com a participação de diversos atores e instituições do campo educacional, houve críticas sobre sua efetiva construção democrática. Aguiar (2018, p. 8) destaca que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) em um contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica, conduzida pelo governo Temer no processo de desmonte das conquistas democráticas e populares, especialmente no que tange aos avanços obtidos nas últimas décadas em relação ao direito à educação e às políticas educacionais.

De acordo com a autora, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários realizados e o encaminharam ao Comitê Gestor do MEC. Esse Comitê foi responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da "segunda versão" da BNCC, que resultou na "terceira versão", enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Vale ressaltar que essa versão final focava apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sem uma justificativa adequada sobre o não atendimento legal ao excluir o Ensino Médio, gerando questionamentos sobre a inclusão e a abrangência da proposta.

De acordo com Kuenzer (2017), no contexto do Ensino Médio, existem duas perspectivas em jogo. Por um lado, temos os setores privados, representados por instituições que têm ganhado mais espaço nas discussões de políticas públicas, com o respaldo e a visão conceitual dos dirigentes que fazem parte do Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos, bem como do Conselho de Secretários de Educação. Esses setores defendem a flexibilização dos caminhos formativos, permitindo que os alunos, dentro dos limites da base nacional comum, possam optar por um aprofundamento em uma área acadêmica ou por uma formação técnica e profissional, de acordo com suas trajetórias e projetos de vida.

Por outro lado, encontramos as entidades e intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Esses grupos defendem a organização de um currículo que integre de forma coesa e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como uma maneira de conferir significado ao conhecimento escolar. A proposta seria uma abordagem integrada, promovendo maior diálogo entre os componentes curriculares, independentemente de serem organizados em disciplinas, áreas do conhecimento ou outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012).

Ainda de acordo com a autora, a controvérsia que marcava o debate sobre a reforma do ensino médio não foi superada, mas teve sua condução intensificada quando o Governo Temer promulgou a Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, efetivando de forma contundente a proposta que atendia aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). Esse processo culminou na promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu as novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, conforme previsto na referida Medida Provisória. É importante destacar que, apesar da resistência expressiva de setores progressistas da sociedade civil, especialmente do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e do movimento dos estudantes secundaristas —, a proposta do governo foi aprovada integralmente. A restrição ao debate e o curto intervalo entre a criação da Comissão Especial, em março de 2012, responsável pelos estudos que subsidiaram o Projeto de Lei nº 6840 (apresentado inicialmente em 2013 e com versão substitutiva em dezembro de 2014), a edição da Medida Provisória em setembro de 2016 e a promulgação da nova Lei em fevereiro de 2017 evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes. Tal condução suscita preocupações quanto à ausência de um debate mais amplo e participativo, refletindo a forma verticalizada com que essas políticas foram estabelecidas.

É importante destacar a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo de Michel Temer e aprovada em 2017. O seu objetivo era flexibilizar o currículo do Ensino Médio,

permitindo que os estudantes pudessem escolher parte das disciplinas que cursariam de acordo com seus interesses e projetos de vida. A proposta buscava fortalecer a formação técnica e profissionalizante, estabelecendo parcerias com instituições de ensino técnico e empresas.

No entanto, a Reforma do Ensino Médio enfrentou críticas e resistência de diversos setores da sociedade. Muitos questionaram a maneira como a reforma foi conduzida, argumentando que faltou um debate mais amplo e participativo com a comunidade educacional. Houve preocupações em relação à reforma, especialmente em relação à formação e valorização dos professores, à infraestrutura das escolas e à disponibilidade de recursos financeiros para a ampliação da oferta de cursos técnicos. Essas questões serão detalhadas em um momento posterior deste estudo.

Para Saviani (2017), o governo Temer incorreu em equívocos tanto no método quanto no processo adotado para reformar o Ensino Médio, marcados por uma condução restritiva e por uma limitação substancial ao debate público e ao adequado encaminhamento da matéria nas redes e sistemas de ensino. No entanto, mais do que simples falhas de gestão, tais escolhas expressam uma concepção política e ideológica deliberada, alinhada aos interesses do setor privado e de segmentos conservadores da sociedade. Assim, o conteúdo da reforma e suas implicações para a educação brasileira são vistos por Saviani não apenas como inadequados, mas como elementos que acentuam retrocessos e comprometem a formulação de políticas consistentes e fundamentadas para o Ensino Médio.

Além disso, o período do governo Temer foi marcado por uma significativa redução nos investimentos públicos em educação. Os cortes orçamentários afetaram diretamente o financiamento de programas e projetos educacionais, com impactos especialmente severos sobre as escolas públicas, que já enfrentavam desafios históricos de ordem estrutural e socioeconômica. A precarização do financiamento, aliada à instabilidade política que caracterizou o período, intensificada pelas controvérsias em torno do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, pela polarização social e pelas denúncias de corrupção envolvendo membros do governo, criou um cenário de incerteza e fragilidade institucional. Essa conjuntura dificultou a continuidade e a efetividade de políticas educacionais, comprometendo ainda mais a qualidade da educação oferecida à população. Assim, a combinação entre uma opção política excludente, a desvalorização do investimento público e a instabilidade do cenário político produziu um contexto adverso à construção de um projeto educacional comprometido com a democratização e a equidade.

Em 2018, em meio a um processo eleitoral polarizado e marcado por um discurso moralista, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil para o período de 2019 a 2022.

Durante seu mandato, uma das principais ações foi a aprovação da Reforma da Previdência, que introduziu mudanças profundas nas regras de aposentadoria. Segundo Jardim e Moura (2023, p. 71), a reforma, aprovada em 13 de novembro de 2019, resultou na Emenda Constitucional 103 e trouxe um conjunto de alterações significativas. Entre as principais mudanças, destacam-se a modificação do tempo mínimo de contribuição, a criação de uma alíquota unificada de contribuição para servidores públicos e privados, seguindo o modelo do imposto de renda, e o aumento da idade mínima para aposentadoria para ambos os sexos. O governo justificou essas reformas com o discurso de equilibrar as contas públicas e garantir a sustentabilidade do sistema previdenciário.

No entanto, segundo Souza (2022), a reforma foi conduzida sob a promessa de que o mercado seria capaz de atender às demandas por saúde, educação e demais políticas sociais, justificando, assim, a retirada progressiva do Estado da cena econômica. Sob essa lógica, o governo Bolsonaro implementou medidas que enfraqueceram os serviços públicos, agravaram o sucateamento das políticas sociais e atacaram direitos trabalhistas e previdenciários de forma contundente. Essas ações, alinhadas a uma visão neoliberal, priorizaram o mercado em detrimento da proteção social, resultando em um cenário de maior precarização e desigualdade.

Durante o governo Bolsonaro, observou-se um esforço deliberado para ampliar a participação do setor privado em diversas áreas da administração pública. Esse movimento foi impulsionado por uma agenda orientada por princípios neoliberais, que buscava reduzir a presença do Estado na economia por meio de políticas de privatização e de ampliação das concessões. Nesse contexto, foram anunciadas intenções de desestatizar empresas estratégicas, como a Eletrobras e os Correios, além de fomentar parcerias público-privadas em setores essenciais, como infraestrutura e saneamento básico, áreas historicamente marcadas por desigualdades no acesso e na qualidade dos serviços.

Paralelamente, o governo também propôs uma reforma administrativa ainda em tramitação no Congresso Nacional, cuja justificativa oficial era a necessidade de contenção de gastos públicos e para aumento da eficiência do Estado. Essa proposta prevê alterações significativas na estrutura do funcionalismo público, como a reconfiguração de carreiras, a flexibilização da estabilidade no serviço público e a redução de benefícios dos servidores. Tais medidas, contudo, suscitaram debates intensos acerca dos possíveis impactos sobre a qualidade do serviço público e sobre os princípios de equidade e universalidade que regem a administração pública no Brasil.

[...] Como já visto, o golpe de 2016 preparou o terreno para a atuação do governo de Bolsonaro, uma equipe que agrega elementos bem particulares da pauta neoliberal, ultraconservadora e de extrema direita. A atual conjuntura brasileira também foi extremamente agravada pela pandemia do COVID-19. O que acabou marcando um contexto de oportunidade para a extrema direita e seus ataques, que já vinham sendo orquestrados no campo da educação, apenas fortaleceram medidas como o subfinanciamento da educação que só precariza, ainda mais os serviços e a situação de servidores públicos (técnicos administrativos e professores) (Souza; Mari Rosa, 2022, p. 181).

Assim como o governo de Temer, o governo Bolsonaro também promoveu mudanças na área da educação. Um dos pontos mais destacados foi a Reforma do Ensino Médio, que foi iniciada no governo Temer e continuou a ser implementada durante a gestão de Bolsonaro. Conforme apontado anteriormente, essa reforma buscou flexibilizar o currículo do Ensino Médio e fortalecer a formação técnica e profissionalizante.

O governo Bolsonaro deu continuidade à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciada no governo Temer. A BNCC passou a ser um instrumento orientador para a elaboração dos currículos das escolas em todo o país, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade e alinhada com as competências e habilidades necessárias aos estudantes.

Outro ponto de correlação entre os governos Temer e Bolsonaro diz respeito à redução dos investimentos na área da educação. No período do governo Bolsonaro, também se observou uma significativa diminuição dos recursos destinados ao setor, o que comprometeu diretamente aspectos estruturais e pedagógicos do sistema educacional. A escassez de verbas afetou a manutenção e a melhoria da infraestrutura escolar, limitou iniciativas voltadas à formação continuada de professores e dificultou a implementação e o fortalecimento de programas e projetos educacionais. Esses cortes orçamentários, além de refletirem uma concepção de Estado que subestima o papel estratégico da educação pública, contribuíram para o aprofundamento das desigualdades no acesso e na qualidade do ensino, sobretudo nas regiões mais vulneráveis do país.

É importante destacar que o governo Bolsonaro também apresentou especificidades em sua política educacional, marcadas por um viés ideológico fortemente conservador. Um dos pontos que gerou maior polêmica foi o apoio à proposta conhecida como "Escola Sem Partido", que defendia a neutralidade política e ideológica no ambiente escolar, propondo limites à atuação docente, sobretudo no que se refere à abordagem de temas considerados controversos, como política, gênero, sexualidade e direitos humanos. Embora apresentada como uma defesa da imparcialidade, tal proposta foi amplamente criticada por especialistas em educação,

movimentos sociais e entidades acadêmicas por representar uma forma de censura pedagógica e por violar princípios constitucionais relacionados à liberdade de ensinar e ao pluralismo de ideias.

[...] os valores morais centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral, no cristianismo [...], nos valores familiares e em questões de direito à vida, assim como no antagonismo a novos movimentos sociais como o feminismo, os direitos homossexuais, a ação afirmativa e o ambientalismo (Harvey, 2008, p. 93).

Um dos aspectos mais controversos da política educacional no governo Bolsonaro foi a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que propôs um modelo de gestão compartilhada entre civis e militares em escolas públicas. Embora tenha sido implementado em algumas unidades da federação, especialmente por meio de parcerias com o Ministério da Defesa, o programa gerou intensos debates quanto à sua legitimidade, efetividade e implicações pedagógicas. A proposta foi apresentada sob o argumento de promover melhorias na disciplina e no desempenho escolar, tendo recebido o apoio de setores da sociedade que associam a presença militar à ordem e à eficiência.

No entanto, a medida também despertou fortes críticas de especialistas e estudiosos da área da educação, que questionam os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam tal modelo. Para Santos, Alves e Lacé (2023), a inserção de militares na gestão de escolas públicas carece de respaldo jurídico no arcabouço normativo vigente, constituído pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e por demais legislações correlatas. Os autores enfatizam que não há qualquer dispositivo legal que autorize a apropriação da escola pública por uma categoria profissional alheia à educação, como é o caso dos militares. Além disso, destacam que o artigo 15 da LDB assegura aos sistemas de ensino e às escolas públicas de educação básica uma autonomia pedagógica, administrativa e financeira progressiva, desde que observadas as normas gerais do direito financeiro público.

Essa tensão entre os princípios da gestão democrática da educação e a proposta de militarização do ambiente escolar revela disputas mais amplas sobre o papel da escola pública na sociedade. Enquanto alguns setores defendem a centralidade da disciplina e da autoridade, outros reafirmam a importância de abordagens pedagógicas críticas e emancipadoras, comprometidas com a formação cidadã e com a valorização da diversidade. Trata-se, portanto, de uma questão que permanece em aberto, exigindo acompanhamento rigoroso por parte da sociedade civil e da comunidade acadêmica, sobretudo no que diz respeito à preservação dos princípios constitucionais que regem a educação pública brasileira.

Durante o governo Bolsonaro, a área da educação foi marcada por iniciativas e debates que revelaram uma inflexão ideológica significativa nas políticas públicas educacionais,

especialmente no que diz respeito à formação de professores, à militarização das escolas e à defesa do *homeschooling*. Essas pautas, embora distintas em suas formas e justificativas, compartilham a intenção de redefinir o papel da escola e do Estado no processo educativo, alinhando-se a valores conservadores e a uma concepção de educação mais centrada na autoridade familiar e no controle disciplinar. No entanto, o tema ainda é controverso e enfrenta resistência de diversos setores, preocupados com a socialização, o acesso a uma educação de qualidade e a formação adequada dos estudantes. “As reflexões sobre as distintas limitações da Educação Domiciliar possibilitam-nos conexões e interfaces com as formulações arendtianas e sua contundente defesa da cidadania entendida como o "direito a ter direitos", a igualdade e o acesso ao espaço público [...]” (Silva, 2022, p. 16).

Outro aspecto relevante foi a tentativa de implementar propostas e medidas que enfraqueciam os cursos de licenciatura, reduzindo a importância da formação pedagógica e favorecendo outros critérios de contratação, como a formação em áreas específicas ou a experiência profissional. Segundo Scheibe (2020), a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica representou um marco na centralização e padronização do sistema educacional brasileiro, alinhando-se a uma agenda global de caráter tecnocrático e neoliberal.

Estruturada para atender metas "alcançáveis" e avaliações padronizadas, a BNCC impulsionou novas regulamentações, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que definiu diretrizes para a formação inicial de professores, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que estabeleceu normas para a formação continuada. Esta última foi posteriormente substituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Todo esse processo foi alvo de diversas críticas por parte da comunidade acadêmica, especialmente pela redução da autonomia de escolas e professores. Essas políticas ampliaram o controle sobre o trabalho pedagógico, priorizando padrões e resultados em detrimento da diversidade educacional e do protagonismo docente. Alguns pontos destacados pela Anfope, que enfatizam a ausência de diálogo, são:

1. Em meados de 2018, desde o anúncio da proposição do CNE de revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e substituí-la por uma nova Resolução pautada em uma matriz de competências e habilidades para a formação de professores/as, a Anfope manifestou-se contrariamente por meio de notas e documentos, bem como na audiência pública realizada pelo CNE em outubro de 2019.
2. A partir da aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, oficializamos junto ao CNE nossa discordância com a proposta da BNC-Formação, denunciemos junto com outras entidades os limites e prejuízos para a formação na proposta desta Resolução, mobilizamos junto com o FORUMDIR, FORPIBID-RP e os/as coordenadores/as de licenciaturas pela resistência a tal proposição, e defendemos a revogação da

Resolução CNE/CP n. 2/2019, solicitando a retomada da Resolução CNE/CP n. 2/2015.

3. De 2020 até 2022, a Anfope participou da constituição dos Fóruns estaduais em defesa da Formação de Professores/as, da Comissão Executiva do Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professores/as - Curso de Pedagogia (Monape) e também da Comissão Executiva da Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n. 02/2015. Foram 3(três) anos de manifestos, cartas, notas em parceria com várias entidades e associações do campo progressista para resistência a um projeto de formação de profissionais da educação que não respondia às pesquisas e estudos do campo.

4. Em 2023, a Anfope representou o Fórum Nacional de Educação no GT Formação Inicial de Professores criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 587, de 28 de março de 2023. O trabalho desse GT indicou a necessidade de revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020 e pela retomada da Resolução CNE/CP n. 02/2015. Além disso, participou de diversas reuniões com Diretores/as e Coordenadores/as do MEC, com Conselheiros e Conselheiras do CNE, na busca de um diálogo prometido e não efetivado (Nota da Anfope sobre o Parecer Cne/Cp Nº 4/2024). ANFOPE. **Nota da ANFOPE:** sobre a política nacional de formação de professores – correção final. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.

O posicionamento da Anfope em relação ao Parecer CNE/CP nº 4/2024 evidencia uma preocupação legítima com a ausência de audiências públicas e a falta de transparência no processo de elaboração da nova proposta de Resolução. A consulta pública, realizada em um período desfavorável para a participação ampla dos profissionais da educação, levanta questionamentos sobre a efetividade do diálogo com a sociedade civil. Além disso, a discrepância entre o “Texto de referência” submetido à consulta e o documento final aprovado pelo CNE reforça a necessidade de esclarecimentos sobre quais contribuições foram consideradas no parecer final. Esse cenário aponta para um processo decisório centralizado, que contraria princípios democráticos de participação e debate na formulação de políticas educacionais.

Segundo Scheibe (2020), essas mudanças refletem a lógica do projeto ideológico neoliberal, que busca homogeneizar práticas educacionais, muitas vezes desconsiderando a pluralidade cultural e regional do Brasil. Essa abordagem gerou intensos debates, dividindo opiniões entre defensores da eficiência e dos resultados previstos pelas políticas neoliberais e aqueles que apontam os riscos de desumanização e padronização excessiva no processo educacional.

Os conflitos no campo educacional são reflexos de tensões sociais mais amplas. Durante o governo Bolsonaro, marcado por uma agenda conservadora e neoliberal, as divergências ideológicas tornaram-se mais evidentes, exacerbadas por discursos que atacaram a autonomia universitária e grupos minoritários. Gordiano e Albuquerque (2023) destacam que esse

ambiente contribuiu para a fragmentação da sociedade, dificultando o diálogo e a implementação de políticas públicas inclusivas.

Essas tensões atingiram seu ápice em episódios como a tentativa de atentado a bomba em Brasília e a invasão dos Três Poderes em 8 de janeiro de 2023, atos claramente antidemocráticos que buscam desestabilizar o governo recém-empossado de Luiz Inácio Lula da Silva. Esses eventos ilustram como as divisões ideológicas impactam diretamente a governabilidade e a capacidade de reconstruir políticas públicas voltadas para a inclusão e a equidade.

No âmbito educacional, as disputas dificultam a construção de um consenso em torno das reformas necessárias para superar os retrocessos recentes. Em 2024, o governo Lula anunciou revisões nas diretrizes da BNCC²⁰ e nas políticas de formação docente, com o objetivo de promover inclusão, equidade e reconhecimento da pluralidade educacional. Essas mudanças visam resgatar a autonomia docente e oferecer uma formação mais humanística, mas enfrentam resistências de setores conservadores que se opõem a uma maior participação do Estado na educação e à valorização da diversidade cultural e regional.

O atual cenário político demonstra como as disputas ideológicas afetam diretamente as políticas públicas, especialmente na educação. Enquanto uma parte da sociedade defende a reconstrução das bases sociais e educacionais, a outra permanece ligada às ideias neoliberais, priorizando o controle fiscal, a privatização e a padronização tecnocrática. Essa dinâmica reforça a necessidade de diálogo e engajamento social para construir políticas que transcendam os antagonismos e atendam às necessidades da população de forma inclusiva e equitativa.

²⁰ No dia 31 de julho de 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.945/2024. A norma estabeleceu um conjunto de novas diretrizes e orientações para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, mediante alterações em dispositivos estabelecidos na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e nas Leis nº 14.818/2024, nº 12.711/2012 e nº 14.640/2023.

A construção desta nova norma teve início em um processo democrático de consulta pública, liderado pelo Ministério da Educação (MEC) em articulação com o Fórum Nacional de Educação (FNE), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede).

A consulta pública escutou diferentes segmentos da sociedade a respeito dos desafios e problemas históricos identificados no Ensino Médio e das dificuldades vivenciadas no processo de implementação da Lei nº 13.415/17. Com base nos resultados desta consulta pública, o Ministério da Educação (MEC) e as quatro entidades que lideraram a consulta apresentaram ao Presidente da República, em outubro de 2023, o Projeto de Lei que foi encaminhado ao Congresso Nacional e, na Câmara dos Deputados, recebeu o número de 5.230/2023. A tramitação legislativa estendeu-se até o final do mês de julho de 2024, com relatoria do deputado Mendonça Filho (União Brasil/PE) e da senadora Professora Dorinha (União Brasil/TO) Brasil (2024, p. 10). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/SUBSIDIOEnsinoMedioVersoFinalGTI15.10.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

A reconstrução do pacto social e político do Brasil, assim como o fortalecimento da democracia, depende de um esforço coletivo para superar as divisões e buscar um modelo de desenvolvimento que promova justiça social e redução das desigualdades. O campo educacional, por sua relevância na formação cidadã, tem um papel central nesse processo. Nas próximas análises, será discutido o impacto das reformas educacionais no contexto neoliberal, aprofundando os debates sobre seu papel na formação da sociedade brasileira.

2.3 Reforma Educacional: estratégia neoliberal para controle da educação?

As reformas educacionais têm sido moldadas por uma visão neoliberal, que busca introduzir princípios do livre mercado e da competitividade no sistema educativo. Essas reformas têm enfatizado a importância da autonomia das instituições de ensino, promovendo a descentralização e a privatização da educação. Nesse contexto, observamos a crescente participação do setor privado na oferta de serviços educacionais, muitas vezes em detrimento do financiamento e do fortalecimento do sistema público de ensino.

[...] Com efeito, a materialização dos princípios da doutrina neoliberal nas agendas governamentais e nos processos de reestruturação produtiva tem ensejado profundas mudanças. Em nível macrossocial tais processos se reverberam no dissolvimento ou arrefecimento de políticas sociais referenciadas na dinâmica do Mercado Livre enquanto dogma e reguladora dos novos cenários competitivos; no acirramento do desemprego estrutural e gradativa redução dos direitos sociais dos trabalhadores; no descrédito de tudo o que é público e sacralização do mercado promovendo a Constituição de novos paradigmas organizacionais. Tais paradigmas, por sua vez, têm sido veiculados de forma transversal e contínua em diferentes realidades, transcendendo os estados nações e se reverberam por meio de múltiplas estratégias nas agendas governamentais, como é o caso das políticas e práticas ensejadas pela Nova Gestão Pública- NGP (Silva, 2021, p. 51).

A abordagem predominante na reforma do Estado, baseada na Nova Gestão Pública, tem enfatizado um modelo "inovador", "eficiente" e "flexível", amplamente defendido por organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), além de governos e gestores alinhados às diretrizes neoliberais. Esse modelo se expande globalmente em conformidade com os novos modos de organização capitalista. A promoção dessa abordagem desempenha um papel significativo na naturalização da lógica neoliberal em todas as áreas de atuação estatal, incluindo as políticas educacionais.

Esse processo tem obscurecido a noção de garantia plena dos direitos sociais e enfraquecido os mecanismos reguladores das relações entre Estado e sociedade.

Especificamente, esse movimento tem criado um ambiente propício e legitimado a privatização, inclusive no campo da educação. As reformas educacionais refletem e estão integradas nesse processo mais amplo, o qual tem alterado a concepção e a implementação das políticas educacionais, frequentemente em detrimento do interesse público e da garantia de acesso universal a uma educação de qualidade.

Segundo Ball (2007), o processo de reforma do setor público e privatização tem redefinido a educação como um recurso para a economia, tanto como um elemento na produção de riqueza, quanto como produto ou mercadoria a ser adquirida no mercado. Esse processo explora as conexões entre educação e economia, destacando a relação entre conhecimento, habilidades, competências, trabalho e competitividade. Além disso, a economia e a educação estão interligadas por meio da mercantilização e busca de lucro. Essa conexão entre escolas e negócios é complexa e tem como objetivo promover mudanças nas práticas, nas relações, na cultura e nos discursos que permeiam o setor público e o educacional.

Com efeito, as reformas têm priorizado a padronização dos currículos e a avaliação baseada em resultados, com o objetivo de medir a qualidade da educação com base em indicadores quantitativos, como testes padronizados. Essa abordagem, embora busque aumentar a eficiência e a competitividade, pode levar a uma visão reducionista da educação, focada apenas em resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação mais ampla e holística dos estudantes. Para Freitas (2018), os procedimentos da reforma empresarial na educação visam a padronização de bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), testes censitários (etapas 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que os testes verificaram se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de alinhamento.

Outra crítica apresentada por Freitas (2018) consiste em argumentar que o uso da denominação "Nova Gestão Pública" para se referir à reforma tem o propósito de evocar as formas de gestão, enquanto, ao mesmo tempo, possibilita ocultar os verdadeiros responsáveis por essa reforma: empresários alinhados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados. Nessa perspectiva, a terceirização das atividades escolares para organizações sociais, como as escolas charters, marca o início da criação de um mercado educacional, acelerando a desestruturação do sistema público de educação, uma vez que desvia recursos para iniciativas privadas. Além disso, essa abordagem substitui as formas institucionais públicas de funcionamento por modelos de "gestão empresarial" e fomenta a emergência de um mercado que conduz a um processo de privatização completa da educação a longo prazo.

Ainda na perspectiva do autor, o que está em jogo não é apenas a busca por uma "Nova Gestão Pública" ou um "quase mercado" na educação, mas, sim, o objetivo de incorporar completamente a atividade educacional no livre mercado. Isso significaria promover a destruição do sistema público de educação e acabar com o controle estatal e a regulação das escolas, incluindo a eliminação dos sistemas de gestão democrática. Segundo essa visão, essas estruturas seriam responsáveis por impedir o pleno funcionamento das leis de mercado no contexto educacional. O que se pretende, então, é que a escola seja concebida como uma "organização empresarial" que oferece "serviços" educacionais.

De acordo com a Apple (2002), devemos adotar uma abordagem cautelosa ao considerar inicialmente o que podem parecer intenções louváveis. Com frequência, descobrimos que as intenções são contrariadas pela maneira como as reformas se desdobram na prática. Isso não se aplica apenas às mudanças nas políticas e na gestão educacional em larga escala, mas também às tentativas de modificar a estrutura dos currículos e o processo de ensino nas escolas.

É importante destacar que essas reformas têm sido alvo de críticas e controvérsias. Autores como Harvey (2005), Giroux e Figueredo (2020), entre outros, argumentam que a privatização e a busca pela competição podem gerar exclusão e desigualdade, uma vez que nem todos os estudantes têm igual acesso aos recursos e às oportunidades educacionais. Além disso, a ênfase excessiva nos resultados pode levar a uma educação voltada unicamente para a preparação para testes, negligenciando aspectos fundamentais, como o desenvolvimento criativo, crítico e social dos estudantes.

Os críticos também apontam para o impacto do processo de tecnificação do ensino, que reduz a formação humana a um treinamento para o mercado de trabalho, ignorando o potencial transformador de uma práxis educativa crítica. Essa abordagem educacional crítica pode não apenas questionar as estruturas de poder existentes, mas também contribuir para a unificação das lutas pela ampliação da participação popular e pela construção de uma nova democracia, baseada em uma práxis crítica radical.

Conforme aponta Freitas (2017), o neoliberalismo enxerga a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja lógica intrínseca promove o avanço social de qualidade ao eliminar a ineficiência por meio da competição. Segundo essa perspectiva, a aplicação generalizada dessa concepção a todas as atividades estatais resultará em uma sociedade aprimorada. Os cidadãos são igualmente inseridos nessa lógica, e sua posição social é definida pelo seu esforço individual (mérito). É dessa visão de mundo que finalidades são atribuídas à educação.

Portanto, é fundamental compreender o impacto das reformas educacionais no contexto neoliberal das últimas décadas, a fim de promover um debate informado e buscar alternativas que garantam uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos. As teorias neoliberais incorporadas no Brasil a partir de 1990 defendem a transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado e estimulam a competição entre as instituições que ofereciam serviços à sociedade com base na busca pela qualidade.

Para Laval (2019), a lógica de educação enaltecida pelo neoliberalismo é baseada nos princípios do livre mercado, da liberdade individual e da meritocracia, partindo da suposição de que esses princípios adequaram os indivíduos à estrutura social com base em seus méritos individuais. Essa abordagem busca tornar a escola competitiva e adaptá-la aos desejos do "usuário", seguindo um modelo de serviço ao cliente.

Todavia, é essencial promover um debate crítico sobre essas abordagens. Embora a ideia de meritocracia e competição possa parecer justa em teoria, na prática ela frequentemente ignora desigualdades sociais preexistentes e pode perpetuar a exclusão de grupos marginalizados. A educação não deve ser vista apenas como uma mercadoria, mas como um direito fundamental que deve promover a equidade e o desenvolvimento integral do indivíduo. Reconhecer os impactos sociais dessas políticas e considerar a educação em um contexto mais amplo e humanista é crucial para evitar que a lógica do mercado desvirtue os objetivos educacionais.

Contudo, ao longo da história, as chamadas reformas educacionais têm frequentemente sido empregadas como ferramentas políticas, econômicas e ideológicas, muitas vezes distantes do objetivo de promover o real aprimoramento da educação ou o bem-estar de estudantes e professores. Muitas vezes, essas reformas foram impostas de cima para baixo, sem uma consulta efetiva aos principais envolvidos no processo educacional, ignorando suas necessidades e perspectivas. De acordo com Freitas (2018), no campo técnico, a reforma é justificada como um alinhamento às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE²¹ e

²¹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 38 países membros, que reúne as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia. São países membros: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coréia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A estrutura da OCDE compreende Secretariados Técnicos, Agências, Centros de Pesquisa e cerca de 32 Comitês intergovernamentais especializados em temas diversos da economia internacional e das políticas públicas (comércio, investimentos, finanças, tributação, energia, siderurgia, serviços, economia do trabalho, política ambiental etc.), além de outros grupos, totalizando mais de 300 instâncias e 252 instrumentos legais. O Centro de Desenvolvimento merece destaque no que

outras agências internacionais, visando à inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais. Isso exige uma adaptação às demandas da Revolução Industrial 4.0²² e às reformas que ela requer.

Nesse contexto, é fundamental questionar quem realmente se beneficia dessas reformas. Em muitos casos, observa-se que empresas privadas, interessadas em lucrar com a educação, exercem uma influência significativa na formulação das políticas educacionais. Essa dinâmica pode resultar na mercantilização do ensino, que passa a ser tratado como uma mercadoria, em vez de um direito fundamental.

Na concepção de Laval (2019), a escola, que outrora tinha por eixo central não apenas o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valores que, aliás, eram interpretados de maneiras distintas conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje está sendo reorientada pelas reformas em curso para atender aos propósitos de competitividade predominantes na economia globalizada. Além disso, é importante considerar que essas reformas muitas vezes possuem um caráter homogeneizador, buscando padronizar o ensino em detrimento da diversidade cultural e regional. Essa uniformização pode resultar na perda da riqueza dos diferentes saberes e culturas locais, limitando a criatividade e inovação nos métodos de ensino. É fundamental reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor no processo educacional. “O que acontece quando essa escola é cada vez mais contestada pelas diferentes formas de privatização e se limita a produzir capital humano para manter a competitividade das economias regionais e nacionais? [...]” (Laval, 2019, p. 24).

Todas essas questões levantam preocupações legítimas sobre as reformas educacionais contemporâneas. O viés utilitarista, ao priorizar a preparação para o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes, pode limitar suas oportunidades e restringir o potencial humano. A formação crítica, cidadã e humanista é essencial para uma sociedade mais justa e consciente, e sua negligência pode ter consequências negativas.

Além do mais, a pressão crescente para avaliar o desempenho dos alunos por meio de testes padronizados pode resultar em um ensino superficial, focado apenas na memorização e

concerne à autonomia na estrutura da OCDE e à atividade de pesquisa e de difusão dos temas ligados ao desenvolvimento econômico. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/membros-e-estrutura-organizacional-da-ocde>. Acesso em: 29 maio 2023.

²² A Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, é uma atualização das revoluções industriais anteriores. Consiste em uma alteração drástica nos meios de produção por meio da utilização de tecnologias avançadas. Internet das coisas, biologia sintética, impressoras 3D, algoritmo, 5G, nanotecnologia, big data, realidade aumentada, I.A. (Inteligência Artificial) aliada à robótica são processos que consolidam esta nova etapa industrial. Desta forma, as telecomunicações e equipamentos estão cada vez mais interligados no sentido de fazer convergir estas inovações. Assim configura-se a Quarta Revolução Industrial, que tem como uma de suas principais características a fusão entre o mundo físico e o virtual. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/quarta-revolucao-industrial/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

na reprodução de informações. Isso limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem habilidades de pensamento crítico, análise e criatividade, tão necessárias para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Para Freitas (2019), os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva a ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*.

A desigualdade educacional também é uma preocupação importante. Algumas reformas podem agravar as disparidades sociais e econômicas ao não destinarem recursos adequados às escolas localizadas em áreas mais vulneráveis. Isso perpetua um ciclo de exclusão social e marginalização, negando igualdade de oportunidades para todos os estudantes. “As implicações sociais dessa diversificação do financiamento estão longe de ser insignificantes. A análise do tipo custos/benefícios supostamente explica as diferenças de investimento na educação [...]” (Laval, 2019, p. 59).

Diante desses desafios, é fundamental repensar as abordagens das reformas educacionais, buscando uma visão mais abrangente e inclusiva da educação. Isso implica valorizar não apenas os aspectos utilitários, mas também o desenvolvimento integral dos indivíduos, a formação cidadã e o pensamento crítico. Dessa forma, é crucial garantir a igualdade de oportunidades e destinar recursos adequados para as escolas em áreas mais vulneráveis, para que todos os estudantes possam ter acesso a uma educação de qualidade e se desenvolverem plenamente.

O prognóstico da relação entre mudança social/modernização, reforma do Estado, reforma educacional, reforma da escola e reforma da profissão considera que essas reformas e mudanças estão associadas à qualificação e ao aprimoramento. Nesse contexto, as mudanças na sociedade, na gestão pública, no sistema educacional, no contexto escolar e nas práticas profissionais dos professores e gestores são vistas como oportunidades de qualificação e melhoria. Para Freitas (2018), o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando as ineficiências através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço(mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Em uma perspectiva crítica, é fundamental repensar o significado e os objetivos da educação em nossa sociedade. As reformas devem ser pautadas por um processo democrático e inclusivo, envolvendo todos os atores da comunidade educacional, para que as mudanças

sejam realmente significativas e efetivas. A educação deve ser vista como um meio de emancipação e transformação social, e não como uma ferramenta de controle e submissão. Somente com uma abordagem crítica e reflexiva podemos criar um sistema educacional que promova o verdadeiro desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. “As políticas públicas são reivindicadas por diferentes atores sociais e se situam no interior de um tipo particular de Estado, a partir de disputas e correlação de forças determinantes em determinados momentos históricos [...]” (Silva 2021, p. 55).

Nesse sentido, embora se argumente que essas reformas tenham o potencial de impulsionar avanços na eficiência e eficácia dos serviços públicos, bem como no aprimoramento da educação, é preciso reconhecer que tais mudanças não podem ser analisadas de forma dissociada das contradições e dos interesses que permeiam o campo educacional. Projeta-se que essas transformações resultam em melhorias nos sistemas educacionais, nas práticas pedagógicas, na capacidade de resposta às demandas sociais e no desenvolvimento das competências dos profissionais envolvidos. No entanto, para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, faz-se necessário um compromisso contínuo com a superação das desigualdades estruturais e a construção de políticas que priorizem a justiça social, e não apenas a lógica da eficiência e produtividade. Assim, a busca pela qualificação e pelo aprimoramento deve estar alinhada a uma visão crítica e contextualizada da realidade educacional, de modo a evitar soluções simplistas para problemas complexos.

Para Silva (2021), as políticas podem ser pensadas como derivações importantes entre a sociedade civil e o Estado como aparelho político. O Estado, por sua vez, precisa ser concebido a partir da perspectiva relacional mediante nexos entre a sociedade civil e a sociedade política e a correlação de forças entre as classes e estratos sociais por meio dos conflitos que o definem e o constituem. “Mas encontramos essa mudança também em outros campos sociais - é a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal [...]” (Laval, 2019, p. 21).

Neste contexto, a principal meta da proposta educacional democrática consiste em proporcionar à escola buscar a autonomia e exercitar seu próprio processo de democratização, o qual tem como propósito assumir que seu caráter de espaço público é a instituição, que tem o papel importante no processo de construção da cidadania. Entretanto, neste ponto, cabe uma questão importante, segundo Freitas (2018, p.37),

[...] A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a

importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p. 37).

As mudanças em relação à adequação, à economia e ao mundo do trabalho têm impactos significativos. Por um lado, argumenta-se que a crise financeira ou o déficit orçamentário do Estado são usados como justificativa para diminuir a responsabilidade estatal em relação aos investimentos nos setores de bem-estar social, através de desregulamentações e privatizações. Segundo Silva (2021), a concepção de "público" no âmbito da administração pública tem passado por transformações e redefinições, ampliando suas fronteiras e incluindo organizações não governamentais e entidades do setor no processo de implementação e controle das políticas públicas. As crises de formulação exigem novos formatos de administração que, historicamente, estiveram vinculados à lógica de funcionamento do Estado capitalista.

Tal processualidade sedimenta a flexibilização enquanto uma categoria importante a ser considerada como sustentáculo das reformas educacionais dos neoliberais. Esta categoria representa um quadro de maleabilidade que afeta o sistema educacional, o ensino e a formação de professores, buscando estabelecer novos padrões de regulação social como parte da reestruturação histórica da capacidade administrativa do Estado.

Nessa perspectiva, de acordo com Kuenzer (2017), a aprendizagem flexível emerge como uma das manifestações do projeto pedagógico da acumulação flexível, que busca reconfigurar a distribuição desigual do conhecimento, porém de uma forma diferenciada. Essas transformações no campo educacional refletem as mudanças mais amplas na economia e no mundo do trabalho, no qual a flexibilidade se torna uma característica valorizada.

Todavia, é importante examinar os impactos dessas políticas flexíveis na equidade educacional e na qualidade da educação, levando em consideração os possíveis efeitos na distribuição do conhecimento e nas oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Ainda segundo a autora:

[...] A fragmentação e a individualização fundamentam o discurso da pós- - modernidade, esvaziando o discurso pedagógico, que passa a ser instado à redefinição; sem uma crítica mais consistente sobre essas categorias, de modo a apreendê-las como parte da ideologia que confere coerência ao regime de acumulação flexível, o novo discurso pedagógico defende a flexibilização dos processos educativos. A Lei nº

13.415/2017²³ é um bom exemplo dessa afirmação; sem categorias de análise, até mesmo setores mais intelectualizados da sociedade sucumbiram às propagandas orquestradas pelo MEC e veiculadas pelos meios de comunicação (Kuenzer, 2017, p. 352).

Por outro lado, os mecanismos flexibilizadores incluem, também, a relação entre instituições no interior do sistema estadual de educação, bem como a relação entre os sistemas de ensino no interior do sistema federal, ambos por meio de políticas de descentralização e desconcentração. “Volta à tona a questão dos espaços formativos comprometidos com uma crítica que objective, a partir do desvelar da ideologia, a construção de um projeto contra-hegemônico que aponte para a emancipação dos que vivem do trabalho [...]” (Kuenzer, 2017, p. 352).

Ao reconhecer a dialética da (des)qualificação na reforma educacional, abrimos espaço para analisar e compreender os elementos que surgem nesse processo de transformação. Essa abordagem nos permite desvendar e combinar elementos recorrentes que permeiam as reformas, levando em consideração tanto a continuidade histórica estrutural quanto as variações históricas superestruturais.

Os elementos de continuidade são aqueles que refletem padrões estruturais que persistem ao longo do tempo. Eles representam aspectos enraizados nas estruturas sociais e educacionais, que resistem mesmo diante das mudanças e reformas implementadas. Esses elementos podem ser decorrentes de desigualdades socioeconômicas, relações de poder político ou concepções arraigadas sobre o papel da educação na sociedade. Ao considerar tanto os elementos de continuidade quanto às variações históricas, podemos ter uma visão mais completa das transformações na educação e compreender suas implicações na equidade, acesso e qualidade do ensino.

Por outro lado, os elementos de ruptura surgem como respostas às variações históricas e superestruturais. Eles são moldados por mudanças contextuais, como avanços tecnológicos, transformações socioculturais e demandas emergentes. Esses elementos são reflexos das pressões e das necessidades do momento presente, buscando inovar e adaptar a educação às novas realidades.

²³ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2023).

Além disso, existem os elementos de síntese, que operam no campo simbólico-cultural. Eles representam os aspectos simbólicos, discursivos e culturais que permeiam as reformas educacionais. Esses elementos são importantes, pois moldam a maneira como as reformas são concebidas, comunicadas e interpretadas pela sociedade. Eles podem incluir discursos sobre igualdade de oportunidades, excelência educacional ou valores sociais compartilhados.

É essencial compreender que esses elementos estão interconectados e se influenciam mutuamente. As reformas educacionais resultam de dinâmicas complexas que envolvem estruturas sociais, transformações históricas e simbolismos culturais. Portanto, uma análise crítica das reformas deve levar em consideração essa dinâmica, a fim de compreender os efeitos reais dessas transformações no sistema educacional.

Na concepção de Freitas (2018), o espírito das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação fundamenta-se na busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas. Este sistema ideal nada mais é do que o estabelecimento de um padrão hipotético de se fazer a educação puxada, em última instância, pela defesa do livre mercado e pelas ideias de “escolha da escola”. Tendo como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial, que tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio, na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual, não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo, aqueles que mais sofrem desigualdades existentes, mas as necessidades competitivas e lucro para as empresas.

Na perspectiva de Laval (2019), em todos os países capitalistas, as vontades do patronato e das organizações patronais vão na mesma direção: determinar com mais precisão o conteúdo das formações para ter à disposição uma mão de obra mais “empregável” e mais capaz de utilizar as ferramentas técnicas e modernas. Ainda na visão do autor, houve uma aproximação mais íntima entre a escola e empresa que se manifestou, entre outras coisas, pela adoção dos procedimentos de “consulta” com o propósito de definir conteúdos e os tipos de diplomas e multiplica as ações de “parceria” entre as empresas e as escolas profissionalizantes local e nacionalmente (escolas-irmãs, regionalização de programas de formação profissionalizante, definição de cursos nas comissões profissionais consultivas, ação do Alto Comitê para Educação e Economia etc).

De maneira geral, de forma muito mecânica, baseada na "lógica da competência", as entidades responsáveis por gerir a relação entre emprego e formação, especialmente as secretarias das comissões profissionais consultivas, se concentraram na construção de "referências de formação" fortemente ancoradas nos "referenciais de emprego". Essas

referências aplicaram a lógica das situações de trabalho à formação, negligenciando a coerência disciplinar.

Isso significa que o foco foi direcionado para o alinhamento entre as demandas do mercado de trabalho e as habilidades e competências desenvolvidas na formação profissional, em vez de considerar a coerência interna das disciplinas. A abordagem adotada priorizou a utilidade imediata das habilidades no contexto do emprego em detrimento de uma formação mais abrangente e fundamentada em princípios disciplinares. Essa abordagem mecânica e baseada na lógica da competência pode limitar a compreensão e aprofundamento dos conhecimentos disciplinares, comprometendo a formação integral e a capacidade de reflexão crítica dos profissionais.

Nesse processo, Laval (2019) afirma que a reivindicação a favor da profissionalização reflete contradições, que, por um lado, os alunos são empurrados para uma especialização estrita e precoce, de outro, a correspondência entre diploma e emprego é questionada em nome de uma profissionalização generalista e, de certo modo, mais comportamental do que técnica. Na realidade, uma fração do patronato, alegando que a instabilidade do novo capitalismo não permite mais a previsão das especializações profissionais, não busca mais aspirar a determinadas qualificações para empregos específicos, mas de preparar o futuro trabalhador para condições profissionais “evolutivas”. Daí o sentido da formação não só na empresa, mas para a empresa.

Este movimento de reforma, segundo Freitas (2018), concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima para baixo. Nesse caso, capta sua expansão mundial e elenca as seguintes características:

[...] padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagens”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transparência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (Freitas, 2018, p. 38-39).

Neste sentido, Laval (2018) afirma que, independentemente de se ensinar uma disciplina tecnológica ou geral, o que deve interessar ao professor não é o conteúdo em si, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos adotados, em função das exigências do mundo econômico. Assim, até mesmo o ensino básico da leitura, da escrita e do cálculo passa a ser orientado por essa lógica: os trabalhadores precisam ser capazes de ler manuais e compreender fichas técnicas, e não apenas de ler livros didáticos ou dominar a álgebra.

Tomando como referência a análise de Krawczyk; Ferretti (2017), o objetivo e o alcance da reforma de Ensino Médio em curso no Brasil, objeto da nossa investigação, só podem ser envoltos no marco mais amplo de reformas políticas, laborais e de seguridade social, iniciadas em 2016. A lei deu origem à reforma de Ensino Médio e foi intitulada como Novo Ensino Médio - NEM, tem como palavra de ordem a flexibilização, pela qual desregulamenta a estrutura e a organização desta etapa de educação: o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados, entre outros.

Ainda na perspectiva dos autores, a ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção social e do trabalho. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição do currículo, entre outras. O termo flexibilização é muito tentador, porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionista e propostas imediatistas.

Segundo Freitas (2018), essa situação resulta em um enfraquecimento do setor público, ao passo que o setor privado se desenvolve, aproveitando os recursos públicos que deveriam ser destinados à expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação, mesmo apresentando um discurso de "qualidade da educação para todos", tem uma agenda oculta, que vai além das aparências. Essa agenda visa, na verdade, destruir o sistema público de educação, convertendo-o em uma organização empresarial inserida no livre mercado. Portanto, ao analisar uma política pública, é importante considerar não apenas as "evidências empíricas" dos

resultados de aprendizagem dos estudantes em testes, mas também uma avaliação dos objetivos educacionais atribuídos à educação.

Na visão do autor, a defesa da qualidade de uma proposta educacional com base em seus efeitos de longo prazo apresenta desafios metodológicos significativos, tanto devido às exigências inerentes aos procedimentos de meta-análise, quanto devido à influência de fatores no desenvolvimento e na vida dos alunos. A tentativa de avaliar a eficácia educacional apenas por meio de métricas de longo prazo falha em reconhecer a complexidade do processo educativo. A educação é influenciada por uma multiplicidade de fatores sociais, econômicos, culturais e individuais que interagem de maneiras diversas e imprevisíveis.

Desse modo, é inadequado aplicar um modelo reducionista que busca estabelecer relações diretas e lineares entre práticas educacionais e resultados futuro. “O fato é que qualquer planejamento educacional tem que iniciar pelo questionamento do que uma determinada sociedade (não apenas um subgrupo dela, os empresários e seus intelectuais organizados em suas fundações) pensa que deva ser uma “boa educação [...]” (Freitas, 2018, p. 131).

As políticas educacionais frequentemente refletem visões conflitantes entre um modelo neoliberal, que vê a educação como uma mercadoria sujeita às leis do mercado, e um modelo humanista, que defende a educação como um direito fundamental e um bem público. Essa tensão se manifesta especialmente na concepção do Ensino Médio, um período crucial na educação de um indivíduo, que serve como ponte entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior ou o mercado de trabalho. Historicamente, a concepção do Ensino Médio tem sido objeto de disputa devido às diferentes visões sobre seu propósito e estrutura.

A reforma educacional que promove a individualização como parte integrante do novo Ensino Médio busca preparar os estudantes para um mundo em constante mudança e com demandas específicas. Essa abordagem tem méritos ao reconhecer a necessidade de um currículo flexível que possa ser personalizado para atender aos interesses e talentos individuais dos alunos, porém é necessário assegurar uma base sólida de conhecimentos e habilidades essenciais. Adaptação às mudanças sociais e tecnológicas é também fundamental para preparar os alunos para os desafios do futuro.

No entanto, há uma individualização que pode resultar na desvalorização de habilidades e conhecimentos considerados "tradicionais" ou não alinhados com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. A ênfase excessiva na preparação técnica negligencia a formação geral, que é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos críticos, éticos e sociais.

[...] O espírito imediatista com que estão sendo tratados os desafios do ensino médio pode influenciar também as escolhas das opções formativas, podendo os estados ser pressionados a decidir por aqueles mais afinados com a perspectiva economicista (custo- -benefício). É de imaginar também, e no mesmo sentido, o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho, inclusive reforçada pela possibilidade de os estados organizarem a formação profissional em etapas terminais nas quais o estudante poderá adquirir certificados intermediários de qualificação para o trabalho, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacional (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36-37).

Nesse sentido, é crucial que o Ensino Médio equilibre a formação geral e técnica, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a preparação para o mercado de trabalho. Além disso, deve ser inclusivo, garantindo oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas. A educação deve preparar os alunos para a cidadania, incentivando o pensamento crítico, a ética e a participação ativa na sociedade.

No entanto, a reforma educativa concebida através da Lei nº 13.415 para o Novo Ensino Médio propõe explicitamente para efeitos de “cumprimento das exigências curriculares do ensino médio”, que as propostas estaduais de itinerários formativos contemplem a privatização de parte do serviço educativo, através de parcerias com instituições que ofereçam educação presencial e/ou à distância em consonância com a flexibilização da alocação dos recursos, sempre que demonstrem “notório reconhecimento”.

As atuais exigências de reformas mantêm uma visão antiquada que as estende e redefine diante das transformações contemporâneas. Infelizmente, essa visão é frequentemente guiada por ideologias neoliberais, que buscam enaltecer a importância da profissionalização, muitas vezes negligenciando a complexidade dos desafios sociais, culturais e econômicos enfrentados por indivíduos e comunidades. A rejeição das noções liberais de profissionalismo que se concentram em ajudar os pobres e a redefinição de um programa de autoajuda, sem refutar estratégias pragmáticas e funcionais, parecem ser uma maneira de justificar a falta de investimento e apoio do Estado para aqueles que mais precisam.

É importante questionar até que ponto a individualização no novo Ensino Médio está promovendo uma formação completa e abrangente, que valorize não apenas as competências específicas para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos críticos, capazes de se adaptarem e de contribuírem de forma significativa para a sociedade como um todo.

Precisamos reconhecer que as mudanças que ocorrem em nossa situação social, cultural e econômica são influenciadas pela lógica do mercado e pelos interesses de elites que controlam

o poder político e econômico. A confluência com as demandas do processo de reforma está ligada a momentos históricos que moldam nossa sociedade e nossas instituições. Em suma, é fundamental que não se perca de vista a necessidade de uma educação holística. A educação não deve ser vista apenas como um meio de atender às demandas do mercado, mas como um direito fundamental que promove o desenvolvimento integral dos indivíduos e a equidade social.

As reformas para o Ensino Médio são frequentemente apresentadas como uma solução para melhorar a qualidade dessa etapa da educação. Contudo, é válido questionar se essas mudanças não têm, ao contrário, provocado efeitos desiguais e aprofundado as desigualdades sociais e educacionais. Para melhor compreender essa inquietação, torna-se necessário recuperar a trajetória das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio e avaliar criticamente as propostas de reforma no contexto do Brasil e do estado de Minas Gerais, considerando a complexidade dos desafios educacionais.

A próxima seção abordará as principais reformas do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, destacando um percurso que se estende de 1992 a 2024. Esse recorte temporal permite analisar as transformações ocorridas no período posterior à promulgação da LDB, em 1996, marco que redefiniu as bases da educação nacional. Ao considerar esse intervalo, busca-se compreender como as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio evoluíram ao longo das últimas décadas, revelando avanços, impasses e tendências, tanto no cenário nacional quanto no contexto mineiro.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO

Historicamente, o Ensino Médio no Brasil tem sido caracterizado pela dualidade entre uma educação propedêutica, cujo foco está na preparação do aluno para o ingresso no ensino superior, e uma educação profissionalizante, direcionada a formar para o mercado de trabalho. Essa dicotomia tem sido fonte de inúmeros problemas nesse nível de ensino ao longo dos anos, pois perpetua a divisão social existente, contribuindo assim para a reprodução das desigualdades educacionais e de oportunidades.

Enquanto os alunos de classes sociais mais privilegiadas têm acesso à preparação necessária para o ensino superior e, conseqüentemente, às melhores oportunidades profissionais, os alunos de classes menos favorecidas muitas vezes são direcionados para uma formação profissional de menor qualidade, o que limita suas perspectivas de ascensão social e econômica. Essa correlação entre a dualidade funcional do Ensino Médio e a divisão social evidencia a necessidade de políticas educacionais que busquem promover a equidade e o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os grupos sociais.

Desde a reforma Capanema até os dias atuais, diversas leis e decretos foram promulgados, perpetuando essa questão. Por exemplo, o Decreto nº 4244/42, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabeleceu as bases para essa dualidade ao definir a educação secundária como uma preparação tanto para o ensino superior quanto para o mercado de trabalho.

Outras legislações, como o Decreto nº 4073/42 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) e o Decreto nº 8539/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal), delinearam caminhos específicos para a formação profissional em áreas comerciais e educacionais. Além disso, o Decreto nº 9613/46, que trata do Ensino Agrícola, e o Decreto nº 4.048/1942, que criou o SENAI, exemplificam a tentativa de fornecer educação profissionalizante em setores específicos da economia.

Nas próximas seções, exploraremos o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil, focando nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010), Dilma Rousseff (2011-2014, 2015-2016), Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019-2022), Lula (2023- 2024).

Durante esses períodos, foram estabelecidas diversas políticas para o Ensino Médio, influenciadas pelas prioridades dos Estados Nacionais em busca de maior competitividade e atração de investimentos de corporações transnacionais, como argumentado por Ball (2001). Entretanto, apesar dessas iniciativas, a dualidade persiste e as desigualdades educacionais e

sociais continuam a ser um desafio no país. As oportunidades oferecidas aos alunos ainda estão diretamente ligadas às suas origens socioeconômicas, perpetuando um ciclo de reprodução das desigualdades. Portanto, a correlação entre a dualidade funcional do Ensino Médio e a divisão social reforça a urgência de políticas educacionais que visem à equidade e ao acesso igualitário à educação de qualidade para todos os estratos sociais.

3.1 Aspectos Históricos e Políticos do Ensino Médio no Brasil

Segundo Curry (2001), as finalidades da reforma educacional historicamente têm sido elemento chave para alcançar uma sociedade do conhecimento baseada na competição, que requer conhecimentos fundamentais, competências e habilidades pertinentes à realidade atual. Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 é enfática em relação à garantia dos direitos fundamentais, incluindo a educação, como elucidado pelo artigo 205 do capítulo III:

[...] A educação é 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).

Portanto, a educação é reconhecida como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la, com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento pleno das pessoas, preparando-as para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. As legislações infraconstitucionais corroboram o referido dispositivo constitucional no que se refere ao princípio do direito à educação, conforme pode se depreender no art. 5º da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, de 1996 (lei nº 9.394/96):

[...] O acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

Assim, ainda de acordo com o art. 4º da lei nº 9.394/96, o dever do Estado para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de,

- I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental; ensino médio;
- II- educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

Em que pese o avanço das legislações concernentes ao Direito à educação, a realidade produz evidências que a materialização desse direito não foi universalizada. Sob tal perspectiva, Cury (2007) afirma que,

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos direitos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. [...] o pressuposto deste direito ao conhecimento **é a igualdade**. É desta conquista histórica que o dispositivo constitucional dos art.5º I e art. 210 se nutrem para correlacionar conteúdos mínimos e formação básica comum. Um tal bem não poderia ter uma distribuição desigual entre os iguais [...] (Cury, 2007 p. 486).

A educação, nessa concepção de igualdade, pressupõe que a produção do conhecimento deve ser resultante da relação do princípio da qualidade do ensino,

A qualidade do ensino envolve, certamente, a incorporação de conhecimentos que se tornaram patrimônio comum da humanidade. Expressa nos conhecimentos básicos, via de regra transmitidos em poucas disciplinas já consensuais e protegidos pelo princípio da obrigatoriedade, é uma herança de que novas gerações não possam se ver privadas, sob pena de a educação escolar, ao invés de ser um instrumento de igualdade social e de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, torna-se fonte de novos e odiosos privilégios [...] (Cury, 2007, p. 486).

Essa questão do acesso ao conhecimento está diretamente ligada ao desenho das políticas públicas, especialmente as políticas educacionais em âmbito federal e estadual, que devem promover efetivamente o direito à oportunidade de acesso e permanência na educação, garantindo a igualdade em todas as etapas de ensino. No entanto, a crise na qualidade do Ensino Médio tem sido um problema persistente no Brasil por décadas.

Apesar de alguns avanços promovidos pelas políticas educacionais contemporâneas, parece que elas ainda não impactaram de forma significativa os problemas crônicos relacionados ao acesso e permanência de adolescentes e jovens no Ensino Médio, conforme

evidenciado pelos dados abaixo. É crucial reconhecer a urgência em implementar medidas que possam de fato enfrentar essas questões e assegurar o acesso igualitário à educação para todos.

Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% de homens e 41,7% de mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. Além disso, deste total, 9,8 milhões já haviam frequentado escola anteriormente e 300 mil nunca frequentaram.

O marco do abandono precoce à escola se dá aos 15 anos: nessa idade, quando em geral se entra no Ensino Médio, o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% para pessoas com 19 anos ou mais.

O principal motivo para os jovens terem abandonado ou nunca frequentado escola era a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1%, seguido pelo não interesse (29,2%). Para os homens, 50% disseram precisar trabalhar e 33% relataram não ter interesse. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres elegeram realizar os afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens este percentual foi inexpressivo (0,7%).

Em todas as grandes regiões, é preciso trabalhar e o não interesse em estudar alcança cerca de 70% dos jovens, sugerindo a necessidade de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola [...] (PNAD, 2019, p. 10).

De acordo com dados apresentados pelo IBGE 2019, com relação ao abandono e atraso escolar, a realidade brasileira apresenta a seguinte situação:

Em termos regionais, nota-se que o abandono escolar precoce até os 13 anos foi mais acentuado no Norte (9,7%), no Nordeste (9,0%) e no Sudeste (8,7%). Aos 14 anos, a Região Sudeste manteve um percentual de abandono semelhante ao da faixa mais nova e a Região Sul se destacou com 9,9% de saída da escola.

O marco dos 15 anos, acontece em todas as Regiões, sendo bem expressivo no Sul (16,3%), no Sudeste (14,9%) e no Nordeste (13,9%).

Entre 16 e 18 anos, Norte e Nordeste exibiram percentuais de abandono entre 14,0% e 16,4%, saltando para, respectivamente, 26,6% e 22,2% aos 19 anos ou mais. Essa maior saída tardia da escola deve, provavelmente, estar associada a um esforço desses jovens para recuperar o atraso educacional. No Sul e no Sudeste, houve uma intensificação no percentual de saída aos 16 e 17 anos, variando entre 18,2% e 21,6%, seguido de uma redução a partir dos 18 anos. Já o Centro-Oeste também teve um abandono intensificado entre os 16 e 17 anos, e manteve um percentual neste patamar nas demais idades [...] (PNAD, 2019, p. 10).

Os dados apresentados possibilitam o delineamento de um “retrato” geral e panorâmico da escolarização de adolescentes e jovens brasileiros, considerando taxas de abandono e atraso escolar, evidenciando a permanência de um hiato entre as políticas educacionais, as dimensões legais e as dimensões reais no que concerne à universalização desta etapa de escolarização e os patamares de qualidade.

Percebe-se nos últimos 34 anos “uma arena de acirrados conflitos e interesses com uma política de grandes orçamentos – do governo federal, dos estados e dos municípios para atender, em tese, todas as crianças e jovens do país, além de relacionar-se com as múltiplas dimensões do Estado de bem-estar social” (Perez, 2010, p. 1180).

Para Santos, Assis e Tizziotti (2017), várias políticas educacionais, tanto federal quanto estadual, perpassam pela história dessa etapa de ensino, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/ 1996), a oferta deveria ser progressiva e de responsabilidade dos entes estaduais. O fato é que o Ensino Médio deriva de uma demanda em atender, tanto o contexto econômico, produzido pela exigência de suprir a mão de obra referente à demanda do mundo do trabalho, quanto a necessidade da universalização dessa etapa de ensino, uma vez que constitui etapa final da educação básica, tendo como foco principal absorver toda demanda advinda do Ensino Fundamental. Por isso, considera-se parte fundamental do processo de formação dos jovens de 15 a 17 anos.

Krawczyk (2009) faz algumas reflexões sobre as atuais deficiências do Ensino Médio em nosso país, que são a expressão tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, por consequência das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequência para toda a educação pública.

Como mencionado anteriormente, o Ensino Médio no Brasil tem passado por diversas transformações em sua história. A Reforma Capanema, de 1942, é um marco importante para entender e sistematizar as principais políticas implementadas pelos governos nessa área. A Reforma ocorreu durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas, que definiu o papel do ensino secundário como sendo a formação de mão de obra para o trabalhador urbano.

Nesse contexto, o ensino foi dividido em dois níveis: a educação básica e o secundário, este último subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante foi incorporada na parte final do ensino secundário, constituída pelos cursos normal, industrial, técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos esses cursos tinham a mesma duração e nível que o colegial, mas o foco não era para a entrada no ensino superior. “Foi nesse período que surgiram instituições empresariais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Social do Comércio (SENAC), em 1946, que passaram a atuar na área de educação profissional” (Cury, 1998).

Assim, ficou instituído o Decreto-lei 4.244-1942, Reforma Capanema-Ensino Secundário:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Reforma Capanema do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/decreto-lei-4244-1942-reforma-capanema-ensino-secundario>. Acesso em: 10 set. 2022.

A sistematização do ensino secundário passou por mudanças significativas com a Lei nº 5692/71, conhecida como a Lei da Reforma de 1º e 2º graus. Essa lei trouxe transformações para o ensino primário, ginásial e colegial, que foram agrupados em dois níveis: o 1º grau, que uniu o primário e o ginásial, e o 2º grau, que absorveu o colegial. Essas mudanças ocorreram dentro do projeto de governo centrado no desenvolvimento do Brasil em uma nova etapa de industrialização subalterna, conhecida como milagre brasileiro. Como destaca Kuenzer (2009), esse processo de industrialização demandava mão de obra qualificada, especialmente técnicos de nível médio, para atender ao crescimento econômico. Foi nesse contexto que o ensino secundário passou a ser denominado de segundo grau, com duração de três ou quatro anos, e se implantou o ensino profissionalizante compulsório nas escolas públicas e privadas em todo o país.

Ainda de acordo com Kuenzer (2009), a mudança curricular promovida pelas recentes reformas acabou por empobrecer a formação geral dos estudantes, privilegiando uma abordagem profissionalizante voltada para o mercado de trabalho. Sob a justificativa de oferecer uma formação prática e integral, o currículo foi reduzido, o que, segundo Mota e Frigotto (2017), guarda semelhanças preocupantes com a reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, implantada durante a ditadura empresarial-militar. Tal reforma resultou em uma formação profissional fragmentada e desarticulada das realidades regionais, o que pode se repetir no atual contexto educacional. Dessa forma, a reforma do Ensino Médio não pode ser analisada sob a perspectiva da chamada 'livre escolha' do estudante, como argumentam seus defensores, pois, na realidade, ela impõe um conjunto restrito de opções que, muitas vezes, não atendem às reais necessidades e aspirações dos jovens. Longe de representar uma escolha genuína, a reforma configura-se como uma opção compulsória para o cumprimento da carga horária obrigatória, limitando as possibilidades de uma formação ampla, crítica e contextualizada.

Retomando o contexto histórico, na segunda metade dos anos 1980, foi promulgada a Constituição Federal, em 1988, marcada pelo processo de redemocratização. Em seu artigo 208, parágrafo 2º, a educação é apontada como "direito e dever do Estado e da família", estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade para a etapa do Ensino Fundamental, mas sem determinar prazo para a consolidação desse direito ao Ensino Médio.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, houve significativas mudanças no papel do Estado. O governo deu continuidade às exportações e ao programa de privatização de grandes empresas estatais, visando a inserção do país no contexto de economia globalizada.

Nesse período, ocorreu a aprovação de acordos firmados para financiamento e assessoria do Banco Mundial, os quais orientaram as políticas públicas educacionais no Brasil e resultaram na reforma educacional dos anos 1990. Um dos desdobramentos desse esforço foi a publicação, em 1993, do *Plano Decenal de Educação para Todos* pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a UNESCO, no âmbito do acordo MEC/UNESCO. Essas iniciativas estavam alinhadas às metas globais estabelecidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Naquele mesmo ano, o Senado Federal, representado pelo Senador Darcy Ribeiro, apresentou o Projeto de Lei da LDB, que foi aprovado, dando origem à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Para Cury (1998), a própria LDB reconhece o potencial formativo do Ensino Médio, ao considerá-lo aprofundamento e complementação do Ensino Fundamental, de modo a se chegar a uma socialização do indivíduo. Nesse caso, o estudante poderá defrontar-se com valores e fazer opções conscientes no âmbito da cidadania. O Ensino Médio ganha, na lei, a perspectiva mais ampla da condição das outras funções.

Portanto, vê-se no art. 22 da LDB a amplitude da educação básica, da qual são partes integrantes a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, devendo assegurar a todos: “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Observa-se, portanto, que o texto legal confere ao Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

De tal modo, define a Educação Básica como um processo que, mesmo prevendo a “terminalidade” do Ensino Fundamental, não interrompe a continuidade da formação básica. Este amplo objetivo se encontra no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394/96 que remete ao art. 210 da Constituição Federal de 1988.

A proposta da LDB está em função de um objetivo maior: a educação básica para a cidadania que se efetiva pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a partir da escala de objetivos educacionais democráticos, conforme o art. 32:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Em resumo, com relação à LDB, como disse o Senador Darcy Ribeiro: A característica mais nobre de nosso substitutivo reside em sua ambição de assegurar a um tempo a unidade do Sistema Nacional de Educação e a liberdade de variar, atendendo às especificidades dos Estados e Municípios (Brasil, 1996).

Vê-se que o art. 35 diz respeito ao Ensino Médio, definindo-o etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e que terá como finalidades

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desdobramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina [...] (Brasil, 1996).

Quanto ao currículo, institui que o Ensino Médio deveria atender a formação geral do educando e poderia prepará-lo para o exercício de profissionais técnicos, no artigo 36:

- 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;
 - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
 - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
- § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
 - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania
- § 2º trata que o ensino médio deveria atender a formação geral do educando, podendo prepará-lo para o exercício de profissões técnicas;
- § 3º - Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos;
- §4º - a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional,

poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos em educação profissional [...] (Brasil, 1996).

É possível identificar mudanças significativas com a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional com o Projeto de Lei nº1603/96, que trata da separação obrigatória entre Decreto Federal n.º 2.208/97, o qual define o programa de expansão da educação profissional, nesse caso, o Ensino Médio, retoma no sentido legal puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos agora passam a ser ofertados de duas formas: o Ensino médio em que o aluno pode fazer ao mesmo tempo e o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas distintas, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa).

Inciso III do Artigo 1º: “especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos”. O artigo 2º prevê que essa educação profissional seja “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada.” O artigo 3º define os níveis de Educação Profissional: Básico, Técnico e Tecnológico. Da simples referência aos três primeiros artigos do Decreto regulamentador n.º 2208/97 fica claro que especialização, aperfeiçoamento e atualização são possibilidades de educação profissional a serem oferecidas a profissionais ou concluintes de cursos de Qualificação Profissional dos três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico [...] (Brasil, 1997).

Assim, o Ensino Médio passou a ter uma identidade própria, a se configurar como etapa final da educação básica e teve assegurada a possibilidade de se integrar com a profissionalização, ao prever que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1997).

Durante os dois mandatos do governo Lula (2003–2011), o Ensino Médio foi impactado por uma série de reformas estruturantes, que abrangeram o financiamento, a avaliação e o acesso ao ensino superior. No campo do financiamento, destaca-se a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, que passou a incluir o Ensino Médio entre as etapas contempladas, promovendo o fortalecimento de sua base orçamentária.

No que se refere à avaliação, em 2007 o Ensino Médio foi incorporado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instrumento que até então se restringia ao Ensino Fundamental, ampliando o escopo da mensuração da qualidade educacional no país.

Já no tocante ao acesso ao ensino superior, uma transformação relevante ocorreu em 2009, quando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para universidades públicas. Até então, o ingresso ao ensino superior se

dava majoritariamente por meio de vestibulares próprios de cada instituição. Com a reformulação do Enem, esse processo foi diversificado, possibilitando aos estudantes novas formas de acesso e maior mobilidade entre instituições em diferentes regiões do país.

Ainda durante o governo Lula, foi implementado o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que indicou as concepções, diretrizes e metas para pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social para o país. Para a etapa do Ensino Médio, o programa apresentou uma política considerada necessária para a universalização gradativa do Ensino Médio para todos os detentores de certificação do Ensino Fundamental, mas que estivesse de acordo com as metas estabelecidas nos Planos Nacional e Estaduais, além do apoio federal de um programa de bolsas de estudo para aqueles que comprovadamente delas necessitasse, de modo que pudesse garantir o direito a essa etapa, com qualidade.

Para Ferreira (2017, p. 298), no início do governo Lula da Silva, as discussões sobre educação e trabalho ganharam força, impulsionando uma mudança nas orientações das políticas educacionais que, até então, estavam baseadas na dicotomia entre formação, qualificação e certificação para o trabalho. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) organizou, em maio de 2003, dois grandes seminários específicos sobre o Ensino Médio e a educação profissional, que envolveram a comunidade acadêmica, os sistemas escolares público e privado e os sindicatos. Esses seminários tinham como pauta central a reconstituição da oferta de uma educação integrada no sistema público de ensino. A perspectiva era desenvolver uma política educacional voltada para o aumento da escolarização de jovens e adultos, além de melhorar a qualidade da formação dos trabalhadores.

Diante das reflexões apresentadas, recorre-se a Krawczyk (2011, p. 754), que enfatiza que, ao se discutir o sistema educacional brasileiro, é amplamente reconhecido que o Ensino Médio é o nível de ensino que desperta os debates mais controversos. Esses debates estão principalmente centrados nos persistentes problemas de acesso e permanência, na qualidade da educação oferecida e nas questões relacionadas à definição de sua identidade.

3.2 Reformas ou contrarreformas do Ensino médio no Brasil?

Desde a segunda metade da década de 1990, o Ensino Médio tem ocupado posição central nas agendas educacionais, tornando-se alvo de sucessivas reformas e contrarreformas que mobilizaram intensos debates acadêmicos e sociais. As reformas, entendidas como iniciativas voltadas à reestruturação curricular, à expansão do acesso e à modernização da etapa,

buscaram, em diferentes momentos, adequar o Ensino Médio às novas exigências econômicas e sociais. Em contrapartida, as contrarreformas, muitas vezes implementadas sob o discurso da eficiência e da empregabilidade, revelam um movimento de reconfiguração das políticas educacionais em consonância com interesses do mercado, resultando, por vezes, na precarização do direito à educação e na fragmentação do currículo. Essas mudanças revelam a constante tensão entre a universalização e a seleção, bem como entre a articulação interna e a segmentação, conforme apontam Krawczyk e Ferretti (2020, p. 36).

Embora diversos marcos legais tenham sido introduzidos nesse período, o processo de transformação continuou durante o governo Lula (2003-2010). Esse contexto foi marcado por uma disputa acirrada entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, que buscavam a hegemonia no campo educacional. Nesse cenário, o Ministério da Educação, no início do governo Lula, destacou a educação profissional como uma prioridade, sinalizando um esforço para reconstruí-la como política pública.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de apresentar outras disposições relacionadas à educação. Em seu artigo 1º, o decreto tratava especificamente da educação profissional prevista no art. 39 da LDB, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Essa modalidade de educação era desenvolvida por meio de cursos e programas voltados à formação técnica e profissional:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
 - II - educação profissional técnica de nível médio; e
 - III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.
- Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:
- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
 - II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.
- Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (Brasil. 2004, p. 1).

Esse decreto permitia a liberdade de escolha para as redes de ensino em relação à manutenção da separação entre o Ensino Médio regular e profissional, mas também encorajava a possibilidade de promover a concomitância ou a integração entre eles.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a opção por um novo decreto que revogou 2.208/97²⁴, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso.

De acordo com Brasil (2005), a proposta tinha como objetivo corrigir distorções conceituais e práticas resultantes de medidas adotadas pelo governo anterior, as quais, de forma explícita, dissociaram a educação profissional da Educação Básica. Além disso, essas medidas fragmentaram a formação técnica em módulos estanques e desconectados, conferindo um caráter de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica voltada a jovens e adultos trabalhadores.

Nesse contexto, a Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005, instituiu, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. O programa foi concebido para executar ações integradas que proporcionassem aos jovens brasileiros, por meio de cursos, a elevação da escolaridade (com vistas à conclusão do Ensino Fundamental), a qualificação profissional orientada à inserção produtiva cidadã, bem como o desenvolvimento de ações comunitárias pautadas na solidariedade, no exercício da cidadania e na intervenção na realidade local.

Em seguida, com a Medida Provisória nº 251, de 14 de junho de 2005, no Art. 1º, institui, no âmbito do Ministério da Educação, como parte integrante da política nacional para a juventude, o Projeto Escola de Fábrica, com a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda, em idade entre dezesseis e vinte e quatro anos, com renda familiar mensal per capita de até um salário-mínimo e meio. Além disso, devem estar matriculados na Educação Básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente no ensino de nível médio, observadas as restrições fixadas

²⁴ O movimento de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a normatização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio na forma integrada, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art. 36 da LDB, pretendeu restabelecer parte do conteúdo do Projeto Original da Câmara, no que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do Ensino Médio, 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. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (Frigotto; Ciavatta, 2006, p. 26).

em regulamento. Também autorizava a concessão de bolsa auxílio aos jovens admitidos no Projeto Escola de Fábrica no valor de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais, mediante comprovação da renda prevista.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Em 2006, foi lançado o movimento Compromisso Todos pela Educação²⁵ no Museu do Ipiranga, formado por grupos empresariais como Grupo Pão de Açúcar, Banco Santander e Cia, Suzano e organizações da sociedade civil, Fundação Itaú-Social, Instituto Ayrton Senna e Instituto Ethos. O movimento estabeleceu cinco metas para a melhoria da educação no país:

- Toda criança entre 4 a 17 anos deve estar na escola;
- Toda criança deve estar alfabetizada até os 8 anos de idade;
- Todo aluno deve estar com a aprendizagem adequada ao ano escolar condizente com a sua idade;
- Todo aluno deve estar com Ensino Médio finalizado até os 19 anos;
- O investimento em educação deve ser bem gerido e ampliado.

Eles conseguiram se inserir na agenda governamental e influenciar diretamente a formulação de políticas educacionais estratégicas. Suas metas foram incorporadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, e ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007²⁶. O PDE foi apresentado como uma resposta abrangente para melhorar a qualidade da educação no Brasil, articulando uma carteira de programas e ações voltadas à redução das desigualdades educacionais e ao fortalecimento do ensino básico.

Embora o movimento tenha alcançado avanços ao garantir espaço na agenda governamental, é fundamental analisar criticamente o impacto real dessas políticas. Apesar de suas intenções declaradas, a execução dos planos enfrentou desafios estruturais, como a insuficiência de recursos, as disparidades regionais e a dificuldade de articulação entre os entes

²⁵ <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>

²⁶ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

federativos. Além disso, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁷, ao buscar integrar União, Estados, Distrito Federal e Municípios, revelou-se limitado em sua capacidade de promover mudanças sistêmicas profundas. Frequentemente, essas ações ficaram restritas a metas burocráticas e à lógica quantitativa, em detrimento de uma abordagem qualitativa para os problemas educacionais. Assim, embora o PDE e o Plano de Metas representem importantes marcos na política educacional brasileira, seus resultados levantam questionamentos sobre a eficácia das medidas adotadas e a sustentabilidade de seus objetivos no longo prazo.

Nesse contexto, um marco significativo foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, de autoria da senadora Ideli Salvatti (PT-SC), que determinou o fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU)²⁸ para a educação. Implementada em 1994 no âmbito do Plano Real, a DRU permitia a retirada de 20% dos tributos federais vinculados a fundos ou despesas específicas para uso em outras áreas, como a formação de superávit ou pagamento da dívida pública. O fim da DRU para a educação, em 2009, representou um marco importante, pois garantiu que os 20% de recursos anteriormente desviados voltassem a ser destinados exclusivamente ao setor educacional. Esse movimento reforçou o compromisso de priorizar a educação no uso dos recursos públicos, embora também tenha gerado debates sobre a capacidade do governo de implementar políticas de maneira eficaz diante de desafios estruturais já existentes.

Além disso, foi adicionada à proposta original a universalização do ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade. À época da elaboração da Constituição de 1988, o Ensino Fundamental estava longe de ser universal e previa a obrigatoriedade e gratuidade deste nível de ensino. No governo FHC, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) praticamente universalizou o acesso ao Ensino Fundamental, e a Emenda Constitucional 14/1996 incluiu na Constituição a progressiva universalização do Ensino Médio. Em 2009, a Emenda Constitucional 59 determina que o ensino básico obrigatório e gratuito se estende a todos os níveis de ensino entre 4 e 17 anos, ou seja, torna-se

²⁷https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2009/plano_de_metas_compromisso_o_todos_pela_educacao_decreto.pdf.

²⁸ Desvinculação de Receitas da União (DRU) é um mecanismo que permite ao governo federal usar livremente 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. A principal fonte de recursos da DRU são as contribuições sociais, que respondem por cerca de 90% do montante desvinculado. Criada em 1994 com o nome de Fundo Social de Emergência (FSE), essa desvinculação foi instituída para estabilizar a economia logo após o Plano Real. No ano 2000, o nome foi trocado para Desvinculação de Receitas da União. Na prática, permite que o governo aplique os recursos destinados a áreas como educação, saúde e previdência social em qualquer despesa considerada prioritária e na formação de superávit primário. A DRU também possibilita o manejo de recursos para o pagamento de juros da dívida pública. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru>. Acesso em: 4 jan. 2024.

dever do Estado garantir o acesso ao ensino público desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Em seguida, com a publicação da Portaria nº 971/2009, o Ministério da Educação instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O objetivo foi apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares tidas como inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissionalizante. O programa buscava apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal na implementação de ações voltadas à melhoria da qualidade dessa etapa de ensino. As propostas pedagógicas enfatizavam a valorização da educação científica e humanista, o estímulo à leitura, à cultura, ao aprimoramento da relação entre teoria e prática, ao uso de novas tecnologias e ao desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Brasil, 2009).

Assim, o ProEMI foi uma das principais estratégias do Governo Federal para incentivar as escolas a repensarem os currículos do Ensino Médio, promovendo uma educação de qualidade com foco na formação humana integral. Nesse sentido, o programa teve como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012), buscando concretizá-las por meio da elaboração, pelas escolas, do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Esse redesenho articula as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme orientado pelas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013).

Nesse processo, duas ações estratégicas se destacaram como pilares para o redesenho curricular: o desenvolvimento das propostas inovadoras pelo ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio. Ambas as iniciativas foram fundamentais para viabilizar as mudanças no currículo, garantindo não apenas a integração de conteúdos, mas também o fortalecimento da prática docente como elemento central para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2013).

As ações propostas deveriam contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades propostas nos seguintes macrocampos:

Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil. Estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio (Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 971, de 3 de maio de 2009. *Dispõe sobre a criação do Programa Saúde na Escola (PSE)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 maio 2009. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt0971_03_05_2009.html. Acesso em: 4 set. 2023.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador foi realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionaram as escolas de Ensino Médio. Essas escolas, ao participarem do ProEMI, receberam apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de redesenho curricular.

Conforme afirma Ferreira (2017), em 2012 houve uma nova configuração curricular com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio de uma nova legislação. Essas diretrizes foram debatidas por diversos segmentos, incluindo organizações científicas e movimentos que lutam pela melhoria da educação secundária no Brasil. Nesse contexto, as diretrizes representaram uma conquista ao propor uma abordagem curricular que reconhecesse a conexão entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo como base o trabalho como princípio educativo e integrador dos saberes.

Na perspectiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), ao longo desses anos, a estratégia, em diferentes conjunturas, para se enfrentar o enigma ou o nó do Ensino Médio, tem sido reformas curriculares e alteração da legislação que não enfrentam o problema estrutural da educação brasileira: a dualidade e a desigualdade. Face à insuficiência dessas estratégias, argumentamos que o problema fundamental do Ensino Médio não é somente de ordem curricular, organizacional ou de gestão, como tanto se tem insistido entre nós.

Desse modo, o apoio para os sistemas de ensino público na operacionalização das ações voltadas à reestruturação curricular exigiu consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. A resolução/CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011, autorizava os recursos financeiros, em 2012, mas seria necessário estar de acordo com a normatização do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e que estivesse em vigor no referido exercício. Os recursos foram destinados às escolas públicas estaduais e distritais de Ensino Médio que foram selecionadas pelas respectivas secretarias de educação e que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Isso foi feito com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino (Brasil, 2013).

Na perspectiva de Duarte (2020, p. 14 e 15), o ProEMI evidencia que uma das principais justificativas amplamente difundidas pelos defensores da contrarreforma – a necessidade de reformular o currículo do Ensino Médio – já vinha sendo abordada de maneira efetiva pelo Ministério da Educação. Por meio do ProEMI, as escolas participantes eram incentivadas a elaborar Propostas de Redesenhos Curriculares baseadas em suas realidades específicas e nas demandas dos jovens. Essas propostas buscavam alinhar-se aos projetos político-pedagógicos,

abrangendo as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, além de promover a integração dos saberes das diferentes áreas que compõem o currículo escolar.

Além dessas iniciativas, destaca-se a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), proposta em 2009 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que reestruturou o exame em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo a redação), matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, e ciências da natureza e suas tecnologias. A partir da Portaria INEP nº 109 de 27/05/2009, o Enem passou a manter sua função de referência para autoavaliação e tornando-se um instrumento complementar para processos seletivos no mundo do trabalho.

No governo Dilma Rousseff (2011-2014), a aprovação da Lei 12.513/2011, de autoria do Poder Executivo, consolidou outra frente importante para a educação técnica e profissional. Essa lei criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de democratizar o acesso a esse tipo de formação. Por meio do Pronatec, iniciativas preexistentes foram fortalecidas e novos projetos foram implementados, como a expansão da rede de ensino técnico com novos institutos e campi, além da Bolsa-Formação, que garantia alimentação, transporte e material didático a estudantes do ensino público, trabalhadores e beneficiários de programas sociais matriculados em cursos profissionalizantes.

Outro eixo do programa foi a expansão da oferta, não apenas através da rede federal, mas da destinação de recursos ao Sistema S (Senac, Sesi, Senai e Sesc), através da concessão de Bolsa-Formação a alunos de seus cursos, uma linha de crédito do FIES específica para a educação profissional (FIES Técnico) e o Acordo de Gratuidade para oferecer cursos gratuitos a estudantes e trabalhadores de baixa renda com os recursos da contribuição compulsória (consiste na destinação obrigatória de 2,5% das folhas de pagamento das empresas para o Sistema S).

Nesses termos, consideramos que a política de educação profissional no Brasil de fato tem ampliado a formação de trabalhadores no Brasil, porém, para o trabalho simples, o “trabalho barato”. Na melhor das hipóteses, somente este tipo de trabalho pode incorporar pessoas formadas em cursos de formação inicial e continuada, na sua maioria, de 160 horas. É neste tipo de curso, inclusive, que se concentram as matrículas gratuitas advindas do acordo entre o Sistema S e o Ministério da Educação (MEC). Perguntamos, então, a que se deve a sistemática negação do acesso ao ensino médio a gerações que se sucedem e, para aqueles que o frequentam, em sua maioria, um arremedo de ensino? Pode-se afirmar que no âmbito público, apenas as Escolas e os Institutos do âmbito federal e algumas experiências estaduais têm condições objetivas de realizarem um trabalho de qualidade. Isto significa dizer que mesmo considerando-se os limites da democracia sob o capitalismo, o Brasil nega à sua juventude aquilo que as revoluções burguesas clássicas lhes garantiram: passagem à cidadania política e econômica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 67).

O que se percebe com esses programas é a manutenção de uma lógica burguesa, que atribui ao Ensino Médio a função de preparar os jovens das camadas empobrecidas exclusivamente para o mercado de trabalho, perpetuando desigualdades sociais. Na perspectiva de Ramos e Frigotto (2017, p. 29-30), as contrarreformas educacionais em nossa sociedade aprofundam não apenas a negação da Educação Básica como um direito subjetivo e universal para os filhos da classe trabalhadora, mas também reduzem a experiência escolar a uma formação pragmática, restrita aos valores e exigências do mercado. Essa realidade é reforçada pela escolha histórica da burguesia brasileira de associar-se aos centros hegemônicos do capital, consolidando uma sociedade de capitalismo dependente. Como resultado, as contrarreformas na educação têm buscado alinhar a formação escolar aos requisitos do trabalho simples, limitando as possibilidades de emancipação social e intelectual dos estudantes das classes populares.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Essa iniciativa buscou articular ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital para a formulação e implementação de políticas voltadas à elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro em suas diferentes modalidades. Embora orientado pela perspectiva de inclusão de todos que têm direito a essa etapa educacional, as limitações estruturais do sistema revelam contradições entre os objetivos do programa e os desafios enfrentados na prática.

De acordo com o documento Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio²⁹, é no Ensino Médio que reside a maior dívida em relação ao direito social e subjetivo à educação. Até 2009, o Brasil, embora se destacasse como o país econômica e politicamente mais importante da América Latina, era o único em que o Ensino Médio não era obrigatório. Apenas com a recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), a Educação Básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos, garantindo que o Ensino Médio se constituísse como um direito de todos os jovens de 15 a 17 anos (Brasil, 2013).

Nesse cenário, é importante destacar que, segundo o Andes-SN (2017, p. 7), a ex-presidente Dilma Rousseff, durante a campanha eleitoral de 2014, defendeu a contrarreforma do Ensino Médio. A proposta visava reduzir o número de disciplinas, então estimado em 12, e atualizar os conteúdos para atender às demandas do mundo contemporâneo. Contudo, essa iniciativa não foi concluída devido ao processo de *impeachment*, resultante de uma articulação

²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

parlamentar, jurídica e midiática promovida por setores da burguesia. Posteriormente, no governo Temer, a contrarreforma foi retomada por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, enviada ao Poder Legislativo sem considerar os projetos já em andamento na Câmara Federal. Essa medida, entretanto, foi alvo de críticas, uma vez que o uso de uma medida provisória para implementar uma reforma educacional – conforme a Emenda Constitucional 32 de 2001, que exige relevância e urgência – revelou-se, no mínimo, inadequado e controverso.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), o Brasil historicamente nega à sua juventude uma formação básica que permita uma participação qualificada na vida social e política, além de uma inserção igualmente qualificada no processo produtivo. Essa dupla autonomia, indispensável à emancipação, é constantemente cerceada por políticas que atuam como formas de controle social, ora por meio de clientelismo, ora por ações paliativas de alívio à pobreza. O cenário educacional brasileiro também reflete a continuidade de programas voltados à educação de jovens e adultos, que, ao longo de décadas, não conseguiram erradicar o analfabetismo ou a baixa escolaridade. Paralelamente, proliferam iniciativas de formação profissional direcionadas a uma população com escolaridade insuficiente e precária, perpetuando um ciclo de desigualdade e exclusão.

Como vimos, ao longo das reflexões, o Ensino Médio se constituiu numa ausência socialmente construída. De um lado, é pela não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e, de outro, pela destinação de amplo segmento da população à opção da formação predominantemente para o trabalho simples. Assim, tanto quantitativa como qualitativamente, o Ensino Médio não se constituiu como estratégia de desenvolvimento e como etapa indispensável na formação e desenvolvimento da maioria da população jovem.

Sob tal prisma, Ferreira (2017) destaca que nas políticas para o Ensino Médio criadas durante os governos do PT o objetivo era lembrar o esforço coletivo realizado para enfrentar os complexos problemas que assolam o Ensino Médio e a educação profissional. Reconhece-se que erros foram cometidos ao longo dessa trajetória, os quais podem ser caracterizados, de forma resumida, pela ausência de uma condução mais orgânica de um projeto societário capaz de oferecer um caminho mais seguro para a construção de uma educação fundamentada nos verdadeiros princípios republicanos. Além disso, Ferreira aponta a necessidade de crítica à postura antirrepublicana adotada em diversas parcerias público-privadas, que consolidaram a visão da educação como mercadoria (Ferreira, 2017, p. 301).

Esse cenário de desafios e contradições foi agravado durante o governo Michel Temer, com a finalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, que estabeleceu

uma referência unificada para as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em todos os níveis de ensino. Paralelamente, a reforma do Ensino Médio de 2016 introduziu mudanças estruturais, como o aumento da carga horária e a adoção de itinerários formativos, permitindo maior flexibilidade na escolha dos percursos educacionais pelos estudantes. Essas medidas, no entanto, foram implementadas em um contexto de crise econômica e de restrições fiscais severas, marcado pela aprovação do teto de gastos públicos.

As mudanças, recebidas com críticas por movimentos estudantis e setores da sociedade civil, geraram amplos protestos. A principal preocupação residia nos impactos da reforma e do novo regime fiscal sobre o financiamento de políticas públicas, especialmente nas áreas de educação e saúde, nas quais foi estabelecido um piso mínimo de investimentos corrigido apenas pela inflação. Dessa forma, as reformas educacionais, ao invés de representar avanços consensuais, intensificaram os debates sobre o papel do Estado e as prioridades de investimento em momentos de austeridade econômica.

Por meio de uma Medida Provisória, assinada pelo então presidente Michel Temer, dando início à tramitação da reforma, por meio da Lei n.º 13415³⁰, em 2017, mesmo mediante forte oposição de movimentos sociais, de entidades profissionais, de grupos de pesquisa, do Movimento em Defesa do Ensino Médio³¹ e do movimento dos estudantes secundaristas, os movimentos de ocupações das escolas e universidades e muitas outras manifestações contra os encaminhamentos políticos de austeridade econômica e supressão dos direitos sociais, a reforma do Ensino Médio se constituiu a partir da medida provisória 746/2016, que foi imposta pelo governo Temer, mas a concepção dessa proposta, como afirma Krawczyk, Ferretti,

[...] o governo tomou decisões relativas a propostas que já haviam sido objeto de discussão no Congresso, sem encontrar consenso. Que se refere ao Projeto de Lei 6.840, de 2013, cuja concepção era a mesma da reforma agora introduzida, alterando um conjunto de leis e definindo um conjunto de mudanças na estrutura e organização do ensino médio. O projeto foi profundamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Que em função disso foi desativado (Krawczyk, Ferretti, 2017, p. 36)

³⁰ 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.

³¹ O Movimento pela Base (MPB) é uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013 se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio.

Conforme aponta o Andes-Sn (2017, p. 7-8), a prática adotada pelo governo ao implementar a contrarreforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 é injustificável, pois revela um caráter excludente, pragmático e imediatista. Tal abordagem impediu um debate mais amplo com a sociedade, limitando o direito de associações científicas e acadêmicas, sindicatos, estudantes e a população em geral de se manifestarem livremente sobre um tema de grande interesse coletivo.

Aliás, é preciso evidenciar que qualquer reforma do Ensino Médio deveria ter como princípio a universalização dessa etapa, incorporando aqueles que estão fora das escolas. Para isso, é necessário oferecer condições físicas adequadas e implementar ações atrativas que levem esses jovens a enxergar a escola como um elemento essencial para uma vida de qualidade. No entanto, a Medida Provisória do Ensino Médio implementada não resolverá as questões de igualdade de acesso que, historicamente, estão presentes nessa etapa educacional. A proposta tende a aprofundar as desigualdades escolares regionais, resultantes das condições estruturais enfrentadas pela educação pública.

Com a reforma, a carga horária do Ensino Médio aumentou de 2.400 horas para 3.000 horas ao longo de três anos. Seu conteúdo foi flexibilizado: 60% da carga horária deve seguir os conteúdos comuns da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% da carga horária deve ser oferecida em itinerários formativos. Foram definidos cinco itinerários formativos:

- Linguagem e suas tecnologias;
- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências humanas e sociais aplicadas;
- Formação técnica e profissional.

A proposta sugere que as escolas ofereçam pelo menos dois dos itinerários formativos, a depender da escolha dos alunos, de seus interesses e das possibilidades de cada escola. Além disso, a reforma torna o ensino de Inglês obrigatório e possibilita que parte da carga horária seja realizada à distância.

A reforma não foi bem recebida pelas entidades e pelos intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da cultura e do trabalho. Segundo o Andes-SN (2017, p. 8), sob o pretexto de alinhar algumas disciplinas à Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº

13.415/2017, na prática, excluiu do currículo matérias como Filosofia e Sociologia, reduzindo as oportunidades dos(as) jovens de desenvolverem uma leitura crítica do mundo em que vivem. Na realidade, exceto Língua Portuguesa, Matemática e, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, Língua Inglesa, nenhuma outra disciplina é obrigatória nesse “novo” Ensino Médio. Isso pode resultar em um significativo aligeiramento dessa etapa de ensino e no empobrecimento da educação formal, especialmente para os(as) jovens da classe trabalhadora, que frequentemente encontram na escola o único espaço para adquirir conhecimentos básicos indispensáveis à vida em sociedade.

Assim, após a publicação da MP da reforma do Ensino Médio, protestos foram organizados por estudantes secundaristas e do Ensino Superior (com participação da União Nacional dos Estudantes) e outras organizações da sociedade civil, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (formado por entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação)³².

O Movimento Nacional se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como educação básica, como educação “de base”, e que, portanto, deve ser comum e de direito a todos e todas. Coloca-se, portanto, contrário às proposições que caracterizam um Ensino Médio em migalhas e configuram uma ameaça à educação básica pública e de qualidade para os filhos e filhas das classes trabalhadoras. O Movimento defende, amparado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, sendo a última etapa da educação básica, se assegure a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiras, o acesso a uma formação humana integral, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade. O Movimento Nacional pelo Ensino Médio propõe a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas DCNEM. Por meio dessa perspectiva se é capaz de enfrentar a excessiva hierarquia e fragmentação do conhecimento escolar e contribuir

³² O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez 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 (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/20131. Para esse fim, empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além de criar uma petição pública. Destas ações resultou um Substitutivo por meio do qual, se não se logrou obter avanços, ao menos evitou-se o maior retrocesso. O Substitutivo ao PL 6.840/13 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. Na atual conjuntura, diante da investida do Ministério da Educação em retomar a versão original do PL 6.840/2013, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio se vê mais uma vez convocado a se manifestar. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em: 20 jul. 2023.

com a superação das concepções reducionistas que ora entendem o Ensino Médio como preparatório para o ensino superior, ora o dirigem para a formação mais restrita para o mercado de trabalho. Na defesa do direito ao Ensino Médio como educação básica, o Movimento Nacional reitera o que consta nas DCNEM sobre a necessidade de conter o abandono e qualificar a permanência dos jovens na última etapa da educação básica. Nesse sentido, assegurar o direito à educação e caminhar em direção à universalização do Ensino Médio passa por reconhecer as múltiplas juventudes que estão na escola, sua diversidade, necessidades e direito (ANPED. Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Não ao retrocesso proposto pelo PL 5.882/2019). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Os movimentos de ocupação de mais de mil escolas e universidades em todo o país³³, com maior intensidade no Paraná, destacaram as principais críticas à reforma do Ensino Médio, evidenciando a falta de diálogo com os principais atores educacionais. Além disso, a ausência de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física no texto da reforma foi apontada como um fator que comprometeria a formação cidadã dos estudantes. Outro ponto de insatisfação foi a falta de infraestrutura das escolas públicas para implementar os cinco itinerários formativos, o que reduziria as opções dos alunos mais pobres, intensificando desigualdades já existentes.

A situação se agrava quando analisada à luz da Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu um teto de gastos públicos para o governo federal pelos 20 anos seguintes. Aprovada a partir das Propostas 241 e 55 no Congresso Nacional, a medida impacta diretamente a capacidade do Estado de ampliar investimentos em setores essenciais, como a educação. Segundo Mariano (2017), trata-se de uma iniciativa conservadora que desmantela direitos sociais e ataca o projeto constituinte de 1988, concebido para reduzir desigualdades por meio da intervenção estatal. Ao impor severas restrições ao orçamento público, a emenda dificulta não apenas a implementação dos itinerários previstos pela reforma do Ensino Médio, mas também compromete a manutenção de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades sociais e econômicas, contrariando a lógica do neodesenvolvimentismo, que preconiza o investimento estatal como motor de crescimento e autonomia nacional.

Dessa forma, a partir de 2017, o novo regime fiscal passou a vigorar, limitando os gastos do governo federal ao valor do ano anterior corrigido pela inflação. No entanto, as áreas de saúde e educação possuem regras específicas. A desvinculação das demais áreas garante investimentos mínimos em saúde e educação, sem permitir que recursos sejam realocados para outras áreas.

³³ <https://www.une.org.br/noticias/estudantes-ocupam-407-escolas-e-universidades-contram-retrocessos-na-educacao/>

Em relação à educação, a partir de 2018, o gasto mínimo da União deve corresponder a 18% do gasto de 2017, corrigido pela inflação. A contribuição da União para o Fundeb não entra na regra do teto de gastos. O descumprimento do teto de gastos impede reajustes salariais, contratação de servidores, realização de concursos públicos e o recebimento de subsídios ou incentivos do governo federal.

De acordo com Mariano (2017, p. 261), as regras desse novo regime não permitem o crescimento real dos gastos do governo acima da inflação, mesmo em situações de economia favorável. Isso diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos. A falta de consideração com o crescimento econômico e demográfico pelos próximos 20 anos pode comprometer a qualidade de vida da população, especialmente nas áreas de saúde e educação.

Mesmo em meio à austeridade fiscal, o desenho da política educacional que propôs a reforma do Ensino Médio foi aprovado integralmente pelo governo. A lei foi instituída com o argumento de que era urgente reformular essa etapa da educação para flexibilizar a oferta, afirmando que tal medida seria eficaz para resolver problemas de qualidade na oferta educacional.

No entanto, a MP nº 746/2016 desconsiderou os debates sobre a complexidade de uma proposta de reforma do Ensino Médio no Brasil. As desigualdades sociais, a diversidade cultural do país e as condições de oferta nos vários segmentos sociais e contextos educativos foram negligenciadas. Autoritariamente, foi apresentada como uma solução definitiva para esses problemas. Foi convertida na Lei nº 13.415/2017 [...] (Brasil, 2016; 2017).

A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiaram o PL nº 6840(2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor (Kuenzer, 2017, p.333).

Em conformidade com Ferretti (2018), a reforma do Ensino Médio expressa na Lei nº 13.415/2017 trouxe alterações profundas na proposta original da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para essa etapa da Educação Básica. Apesar de o Ensino Médio ser, em princípio, uma responsabilidade dos estados, a estrutura e a organização curricular seguem políticas definidas em âmbito nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Planos Nacionais de Educação. Esses documentos, elaborados por ocupantes de cargos em agências governamentais,

refletem interesses que, muitas vezes, não estão alinhados às necessidades da educação pública, revelando uma dimensão de disputa na formulação dessas políticas.

Nesse contexto, a contrarreforma do Ensino Médio, ao promover mudanças estruturais e curriculares sem amplo diálogo com a sociedade, reforça um caráter excludente e pragmático. Essa (contra)reforma que traz riscos para aumento das desigualdades educacionais e oferecerá para os jovens filhos da classe trabalhadora uma instrução precária e superficial; será um esvaziado processo de construção do conhecimento. As críticas à reforma incluem a exclusão de disciplinas como Filosofia e Sociologia, que comprometem a formação crítica dos jovens, e a ausência de condições estruturais para implementar os itinerários formativos, restringindo a escolha dos alunos mais pobres. Essas mudanças atendem, sobretudo, a interesses econômicos imediatistas, que se distanciam dos objetivos emancipadores previstos na LDB.

Ferretti (2018) destaca que as políticas educacionais, mesmo sustentadas em aparentes consensos, atendem a interesses diversos e, muitas vezes, conflitantes. Isso explica o respaldo de alguns setores da sociedade à reforma, ao mesmo tempo em que ela é alvo de críticas contundentes de movimentos sociais, acadêmicos e estudantis. A contrarreforma, associada às restrições orçamentárias impostas pela Emenda Constitucional 95/2016, intensifica as desigualdades educacionais e reforça a percepção de que o projeto atende mais a uma lógica de mercado do que ao compromisso com uma formação integral e democrática para os jovens brasileiros.

O Novo Ensino Médio, consolidado pela Lei nº 13.415/2017 e apoiado por programas como o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (instituído pela Portaria MEC nº 649/2018),³⁴ evidencia a dimensão pragmática da contrarreforma educacional. Esse programa, ao oferecer apoio técnico e financeiro para as secretarias estaduais de educação e do DF, buscou viabilizar as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no mesmo ano. Embora a BNCC defina as habilidades e competências essenciais para cada etapa do ensino, possibilitando a contextualização das aprendizagens e a adequação às realidades locais, ela tem gerado controvérsias.

Segundo Kuenzer (2017), a proposta de flexibilização dos percursos formativos, defendida pelo grupo privado apoiado pelo MEC contrasta com a visão do Movimento em Defesa do Ensino Médio, que critica a fragmentação da formação educacional. Essa proposta

³⁴ Art. 1º É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais.

traz os riscos da oferta de um ensino superficial, aligeirado e que reforça a desigualdade de oportunidades educacionais. Enquanto os defensores da flexibilização argumentam que o modelo anterior era excessivamente rígido e sobrecarregado por componentes curriculares, os críticos apontam que a divisão em itinerários formativos desestrutura a Educação Básica como etapa obrigatória e comum, comprometendo a formação integral dos estudantes, como previsto pela LDB de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012).

A contrarreforma do Ensino Médio, portanto, adota a BNCC como um mecanismo que, embora alinhado aos princípios gerais da LDB, acaba sendo instrumentalizado para legitimar mudanças que privilegiam interesses econômicos e mercadológicos. A fragmentação dos percursos, aliada aos itinerários formativos em um contexto de restrições orçamentárias impostas pela Emenda Constitucional 95/2016, reforça desigualdades e limita o alcance de uma formação comum e cidadã. Assim, a contrarreforma aprofunda a desconexão entre o ideal de uma educação pública universal e emancipadora e a realidade de uma política educacional que prioriza a adaptação às demandas imediatas do mercado, em detrimento da formação crítica e integral dos jovens brasileiros. “[...] o currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender” (Ferreira, 2017, p. 303).

Antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵, a educação brasileira era guiada principalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)³⁶ e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁷. Enquanto as DCNs possuíam um caráter

³⁵ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

³⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

³⁷ BRASIL. Lei Federal n. 9.394 20 de dezembro de 1996. LDB que consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

obrigatório e abrangente, os PCNs, de adesão voluntária, ofereciam sugestões mais específicas. No entanto, a ausência de uma base curricular comum e padronizada evidenciava as profundas desigualdades estruturais do sistema educacional, acentuando disparidades regionais e sociais.

Nesse contexto, a BNCC foi concebida como uma ferramenta para unificar os currículos e promover maior equidade. Contudo, sua implementação foi acompanhada de críticas, principalmente em relação à centralização excessiva e à falta de diálogo com a diversidade sociocultural e pedagógica das diferentes regiões do país. Em vez de atender plenamente às necessidades locais, a BNCC corre o risco de homogeneizar práticas educacionais, desconsiderando as particularidades de contextos específicos. Essa abordagem pode limitar a autonomia das escolas e professores, reduzindo o espaço para inovações pedagógicas e para o atendimento às demandas reais das comunidades escolares.

Além disso, essa realidade evidenciou uma fragmentação no sistema educacional, marcada por uma orientação centrada em métricas quantitativas, em detrimento de uma formação integral e crítica. A BNCC buscou superar essa fragmentação ao propor uma diretriz mais estruturada e uniforme para os currículos, direcionando-os de maneira mais intencional. O processo de sua produção envolveu consultas com especialistas, professores, gestores e entidades educacionais, resultando em três versões de documentos desde 2015. Apesar desse esforço, a demora na finalização da versão do Ensino Médio gerou críticas, especialmente porque a adaptação da BNCC à nova estrutura imposta pela reforma de 2017 não contemplou, em muitos aspectos, as diversidades regionais e as necessidades específicas de cada contexto educacional.

A crítica central reside na forma como a BNCC, embora criada com a intenção de proporcionar uniformidade na educação nacional, reflete uma lógica centralizadora que nem sempre responde às realidades locais e às múltiplas demandas do ensino básico. Ao focar em diretrizes rígidas, a BNCC pode reforçar a padronização em detrimento da autonomia dos professores e das comunidades escolares, limitando a flexibilidade necessária para uma educação mais democrática e contextualizada. Em vez de promover a liberdade pedagógica e a formação cidadã ampla, a BNCC pode se tornar mais um instrumento de controle, alinhado aos interesses de uma educação tecnicista e voltada para a adequação ao mercado de trabalho, em consonância com os objetivos da contrarreforma do Ensino Médio.

Assim, para garantir a reforma, foram instituídas escolas piloto. O MEC lançou diretrizes de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE),

estabelecido pela Portaria n. 1024/2018³⁸, e o repasse de recursos às escolas foi realizado conforme estabelecido na Resolução FNDE n.21/2018³⁹. A unidade técnica responsável é a Coordenação-Geral de Ensino Médio (COGEM/DPD) da Secretaria de Educação Básica do MEC. As principais metas seriam dar apoio às 27 Unidades Federativas para o Novo Ensino Médio (BNCC + itinerários), ampliando a carga horária de 800 para 1000 horas anuais. Melhoria dos indicadores de aprendizagem de resultados e impacto: de escolas com o novo currículo implantado nas 27 UF; de escolas ofertando, no mínimo, 2 itinerários formativos; de escolas com carga-horária de 1000 horas anuais; Melhoria do Ideb.

Segundo Krawczyk e Ferretti (2017), a crítica que justifica a redução do número de disciplinas obrigatórias e a inclusão de disciplinas optativas, formando opções de itinerários formativos, é bastante conhecida: a multiplicidade de disciplinas e a rigidez de sua estrutura. Por isso, seus defensores argumentam a favor da flexibilização do currículo, uma proposta que, embora amplamente defendida, comporta diferentes interpretações. Na organização curricular atual do Ensino Médio, já existe uma forma de flexibilização. Ao lado das disciplinas que compõem o núcleo comum, os entes federados têm a liberdade de adicionar outras, que formam a parte diversificada do currículo, a qual varia de estado para estado. O mesmo ocorre nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), no que se refere à parte do currículo destinada à formação profissional.

No contexto da MP 746/2016, a perspectiva estabelecida traz como principais resultados a serem alcançados a adesão das 27 Unidades Federativas, que tinham a responsabilidade de elaborar o Plano para o Novo Ensino Médio, prevendo a contratação de Assessoria Técnica para dar suporte às Secretarias Estaduais de Educação (SEE). Estava prevista a implementação de aproximadamente 4.000 escolas que desenvolveram projetos piloto do Novo Ensino Médio, com ações de flexibilização curricular e carga horária de 1.000 horas anuais.

A previsão era que, ao final do ano de execução dos projetos piloto, as escolas apresentassem uma proposta de nova matriz curricular e um Projeto Pedagógico (PP)

³⁸ Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. (Brasil, 2018, Portaria n.1024/2018).

³⁹ Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2018).

reelaborado. Por meio do ProBNCC, as 27 Secretarias Estaduais de Educação teriam seus currículos reelaborados, com o objetivo de adequá-los às diretrizes da reforma. Este processo, no entanto, se deu dentro de um cenário de pressa para implementar a reforma sem o devido debate, gerando críticas por parte de diferentes setores da sociedade, que viam as mudanças como inadequadas para a realidade das escolas públicas e das demandas educacionais do país.

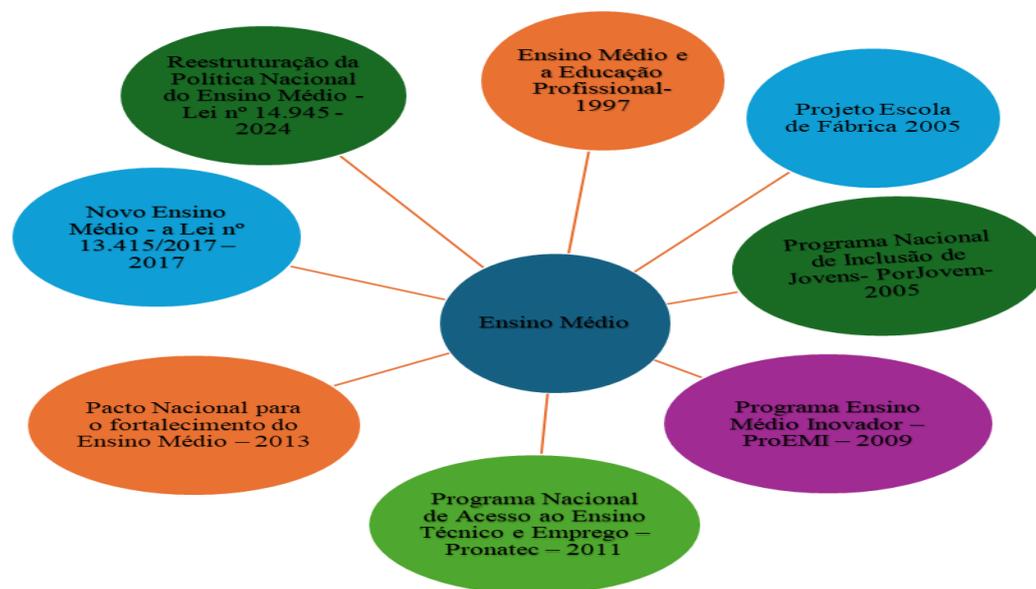
De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), as políticas governamentais, de maneira geral, são frutos de embates e negociações que envolvem os interesses das diferentes classes sociais e suas frações. Esses conflitos, que se manifestam, por exemplo, por meio da disputa entre interesses empresariais — tanto internos quanto externos ao país — e os das classes trabalhadoras, influenciam diretamente os rumos propostos para a educação. Especificamente no caso do Ensino Médio, observa-se que as elites brasileiras historicamente não têm um compromisso genuíno com a democratização da sociedade.

Nessa perspectiva, a trajetória educacional de um/a jovem estará intimamente ligada a suas possibilidades futuras. Ele/ela poderá ou não continuar seus estudos, terá melhores ou piores condições de inserção no mercado de trabalho formal, e hoje será ou não considerado apto/apta para a empregabilidade. Sua educação também determinará se terá maiores ou menores oportunidades de desenvolver reflexão, autonomia e formar ideias e opiniões próprias, sendo capaz de se constituir como um “ser político”, alguém que participa da vida social, tem consciência do mundo em que vive e não se deixa manipular por interesses externos.

No contexto da contrarreforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415, a reforma educativa proposta pelo governo se alinha com esses interesses. A reforma sugere explicitamente que, para cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio, as propostas estaduais de itinerários formativos possam incluir a privatização parcial do serviço educativo. Isso se dá por meio de parcerias com instituições privadas que ofereçam educação presencial ou à distância, seguindo a flexibilização na alocação dos recursos, sempre que essas instituições possuam “notório reconhecimento”.

A Lei deixa claro que os estados poderão recorrer a essas instituições privadas para oferecer opções formativas, especialmente na formação profissional, e essas instituições terão a autorização para conceder certificados intermediários. Esse processo evidencia a perspectiva mercantil da reforma, que, ao permitir a privatização, limita a formação crítica e autônoma dos jovens, enfraquecendo sua capacidade de participação ativa e consciente na sociedade. A seguir, apresentamos um resumo dos principais programas de governo de 1997 a 2017, conforme discutido ao longo deste estudo.

Gráfico 1 - Principais programas instituídos para o Ensino Médio no período de 1997 a 2024



Fonte: elaborado pela autora a partir dos programas de governos.

Como analisado até aqui, o Ensino Médio no Brasil é historicamente marcado por reformas recorrentes que refletem mudanças nas políticas educacionais, frequentemente influenciadas por interesses diversos, incluindo empresariais e governamentais. Essa trajetória revela como cada governo implementa suas próprias diretrizes, geralmente alinhadas às ideologias e aos interesses do partido no poder.

Entre 2009 e 2024, as mudanças no Ensino Médio trouxeram avanços importantes, como a ampliação do acesso e a adoção de novas políticas educacionais. No entanto, as mudanças requerem um debate mais amplo com a sociedade civil e investimentos adequados em infraestrutura e formação de professores. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Segundo Duarte *et al.* (2020), o processo de contrarreforma do Ensino Médio compromete o direito à educação assegurado pela Constituição de 1988 e reafirmado pela LDBEN (1996). Essas mudanças substituem esse direito pelo chamado "direito à aprendizagem", que se limita à aquisição de competências voltadas para o mercado de trabalho, afastando-se do ideal de uma formação integral e cidadã. A seguir, apresentamos as principais leis relacionadas às reformas/ contrarreformas do Ensino Médio de 2009 a 2024.

Quadro 3 - Principais mudanças no Ensino Médio no período de 2009 a 2024

Programa Ensino Médio Inovador	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	Novo Ensino Médio – NEM	Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.	Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - PORTARIA Nº 649, DE 10 DE JULHO DE 2018	Lei nº 14.945/2024, 31 de julho de 2024.
Apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras	Fortalecimento do Ensino Médio, garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.	Garante a conversão da MP nº 746/2016, e instituindo a chamada “Reforma do Ensino Médio” e, também, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.
Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil. Estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio.	O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas.	O Novo Ensino Médio, conhecimento de todos os componentes estão contemplados na BNCC. - Isso significa que os currículos de todas as redes deverão contemplar as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Geografia, Física, Química, Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia e Inglês. - A parte que poderá ser escolhida pelos estudantes, os itinerários formativos, permitirá o aprofundamento das aprendizagens conforme o interesse e a necessidade deles.	Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. § 1º A Base Nacional Comum Curricular a

			<p>que se refere o <i>caput</i> deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.</p> <p>§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.</p> <p>§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino."</p>
<p>Objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; •Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; •Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; •Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis. 	<p>Incentivar os estudantes do Ensino Médio da rede pública para a docência e para a iniciação científica e, também, aberto o edital para inscrição de tecnologias voltadas para o Ensino de Línguas Estrangeiras.</p>	<p>objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.</p>	<p>O objetivo do MEC foi apresentar um projeto de lei (PL) para alterar a Política Nacional de Ensino Médio. O texto buscou solucionar problemas identificados durante a implementação da reforma, acolhendo propostas de melhoria sugeridas na consulta. Entre os pontos fundamentais do PL proposto pelo governo federal estavam o aumento da carga horária da Formação Geral Básica e a retomada de todos os componentes curriculares.</p>
<p>Ensino Médio regular Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas</p>	<p>Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas</p>	<p>O Novo Ensino Médio a carga-horária será ampliada de 2400 para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas serão destinadas aos itinerários</p>	<p>A nova lei prevê que, de um total de, no mínimo, 3 mil horas nos três anos do Ensino Médio, 2.400</p>

obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa.	mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;	formativos, podendo percorrer uma ou mais trilhas de aprendizagem/aprofundamento relacionadas às áreas de conhecimento (línguas, matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza) ou à formação técnica e profissional.	horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). O conteúdo da FGB é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
O Programa foi executado em parceria com governos de Estados, do Distrito Federal e das Escolas Federais que se associam voluntariamente ao Governo Federal, quando da assinatura do Termo de Adesão, que implica a aceitação das diretrizes, metas e procedimentos operacionais regulamentares.	A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no simec.mec.gov.br .	A adesão das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal ao Programa deverá ser formalizada por meio da assinatura de Termo de Compromisso.	Art. 5º A implementação das disposições previstas nesta Lei ocorrerá da seguinte forma: I - até o final de 2024, o Ministério da Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento previstas no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); II - no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do Ensino Médio.
Plano de Ação Pedagógica (PAP)	Projeto de Reestruturação Curricular (PRC)	Proposta de Flexibilização Curricular (PFC)	As redes de ensino receberão apoio técnico do MEC para a elaboração dos planos de ação, que definirão, inclusive, as regras de transição para quem iniciou o Ensino Médio em 2024.
A execução das ações de forma direta por cada unidade escolar,	Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a	Apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às	Art. 4º As secretarias estaduais e distrital de educação

dentro do estabelecido pelas respectivas Secretarias Estaduais de Educação, ocorrerá pelo Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE, dentro do dispõe a Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de marco de 2009.	égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de Ensino Médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. Alterada pela Resolução/CD/FNDE nº 9, de 23 de maio de 2012.	unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. (BRASIL, 2018, Portaria n.1024/2018).	elaborarão planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas por esta Lei. § 1º O Ministério da Educação prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal e estabelecerá, em colaboração com os sistemas estaduais e distrital de ensino, estratégias de assistência e formação das equipes técnicas das secretarias de educação, com foco na elaboração dos planos de ação a que se refere o <i>caput</i> deste artigo.
---	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora, a partir de documentos oficiais.

O Ensino Médio tem sido um tema central nas últimas décadas, como aponta Duarte *et al.* (2020), destacando-se nas discussões acadêmicas e sociais devido às reformas e contrarreformas pelas quais passou desde os anos 1990. Essas mudanças legais, como o aumento das matrículas e a ampliação da obrigatoriedade da educação para jovens de 15 a 17 anos, ainda não conseguiram atingir a universalização desejada, o que revela as tensões e contradições que permeiam essa etapa da educação. Essas transformações históricas têm gerado questionamentos sobre o papel, os objetivos e a identidade do Ensino Médio na sociedade.

Essas tensões refletem as tentativas de transformação nas políticas educacionais que marcaram o período posterior, como o Ensino Médio Inovador (EMI) de 2009 e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de 2013. As reformas dos governos Lula e Dilma procuraram responder a algumas demandas básicas do setor educacional, mas, ao mesmo tempo, mantiveram uma abordagem conciliatória que favoreceu a atuação do empresariado na educação. Esse contexto proporcionou o crescimento do movimento Todos pela Educação, que passou a influenciar as políticas do Ministério da Educação (MEC) e a consolidar uma agenda que alinhava a educação aos interesses do mercado, um processo que se intensificou nas reformas subsequentes.

Nesse sentido, a reforma de 2017, com foco na educação técnica e profissionalizante, pode ser vista como uma continuidade dessa tendência neoliberal, sublinhada pela introdução de uma educação fragmentada e voltada para o mercado. A ênfase na formação para o trabalho e a redução de disciplinas essenciais para a formação crítica e cidadã fortaleceram a visão utilitarista da educação, alinhada aos interesses do capital. A reforma de 2024, embora tente corrigir parte dos impactos da reforma anterior ao redistribuir a carga horária e priorizar disciplinas de formação geral, ainda preserva aspectos que vinculam a educação técnica aos interesses privados, mantendo a educação subordinada à lógica mercadológica.

A recente aprovação do PL 5.230/2023, que alterou as mudanças da reforma de 2017, reflete uma tentativa do governo de reverter alguns excessos dessa reforma, mas ainda sem romper completamente com o paradigma neoliberal. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)⁴⁰ aponta que, apesar dos avanços, a persistência da indução privatista da educação técnica permanece um problema, especialmente considerando a expansão dessa modalidade nos sistemas estaduais. Portanto, tanto as reformas de 2017 quanto a de 2024 estão inseridas dentro de uma agenda educacional que prioriza o mercado em detrimento da função emancipatória da escola, sendo uma tentativa de adaptar o ensino público às necessidades econômicas e políticas, em vez de promover uma verdadeira transformação social e educação para a emancipação.

O processo até a aprovação da nova lei expôs um cenário de tensões significativas entre os interesses mercadológicos e a demanda por uma formação integral e crítica. Embora algumas mudanças sejam vistas como avanços, rumo a uma educação mais democrática e inclusiva, os desafios permanecem evidentes. Não basta que as reformas sejam apenas ajustes superficiais; é essencial que resultem em transformações profundas, com ênfase na inclusão, justiça social e equidade. Essas prioridades não podem ser sacrificadas pelos interesses econômicos e políticos, que historicamente moldaram as políticas educacionais no Brasil.

A trajetória das políticas educacionais para o Ensino Médio no país é marcada por avanços e retrocessos, com constantes interrupções de programas e iniciativas, o que dificulta a construção de um sistema educacional estável e consistente. As contrarreformas, frequentemente implementadas em momentos de mudança política, acabam desestruturando políticas anteriores, gerando incertezas e fragilidades no sistema educacional.

Nesse cenário, a efetiva implementação das medidas em diferentes estados brasileiros torna-se um desafio crucial. Para superar as dificuldades históricas do sistema educacional, é

⁴⁰ <https://cnte.org.br/noticias/ensino-medio-aprovado-na-camara-atende-interesses-do-mercado-avalia-cnte-40ab>

imprescindível valorizar os profissionais da educação, modernizar a infraestrutura escolar e criar políticas consistentes e de longo prazo. Contudo, esses esforços esbarram em limitações como a escassez de recursos e a falta de um planejamento estratégico que integre as diversas dimensões do setor.

A Reforma do Ensino Médio de 2017, com a proposta de flexibilização curricular e itinerários formativos, foi criticada por não levar em conta as disparidades regionais e as condições precárias de muitas escolas públicas. Por outro lado, a reforma mais recente, muitas vezes vista como uma contrarreforma necessária, busca corrigir as falhas da reforma anterior, sendo acompanhada por mobilizações sociais que enfatizam a necessidade de uma educação que vá além dos interesses privatistas e mercadológicos. Para que a educação pública seja inclusiva e de qualidade, é preciso enfrentar as desigualdades estruturais que ainda afetam milhões de jovens no Brasil. “Tudo se passa, entretanto, como se o problema residisse tão somente na organização curricular” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 38).

Na próxima subseção, será analisada a Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, com foco nas iniciativas estaduais e seus impactos nas microrregiões do Norte de Minas e Triângulo Mineiro. A análise destaca como os Itinerários Formativos (Brasil, 2017) estão sendo implementados e os desafios locais enfrentados para melhoria da oferta educacional nessas regiões. É relevante destacar que, no Brasil, 84,1% das matrículas do Ensino Médio concentram-se na rede pública estadual (Inep, 2022), cenário que se repete em Minas Gerais, onde a política educacional para esta etapa é principalmente conduzida pelo governo estadual. Essa centralidade justifica o foco nas ações do estado mineiro, especialmente em contextos regionais com desigualdades estruturais, como o Norte de Minas e o Triângulo Mineiro.

3.3 A Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais de Hélio Garcia a Romeu Zema: tem algo novo com o Partido Novo?

A política educacional voltada para o Ensino Médio em Minas Gerais, conforme aponta Fonseca (2010), reflete uma dinâmica nacional marcada pela expansão desse nível de ensino, impulsionada pela universalização do Ensino Fundamental e pela crescente demanda por qualificação profissional. As políticas adotadas pelo Governo Federal desempenham um papel determinante na orientação e na implementação dessas mudanças, influenciando diretamente as diretrizes estaduais.

É importante reconhecer que cada gestão governamental estabelece suas próprias políticas e programas, moldando o contexto educacional de acordo com suas prioridades.

Contudo, a falta de continuidade nas políticas públicas pode comprometer a qualidade dos serviços oferecidos, gerando instabilidade no sistema educacional. Nesse cenário, compreender as ações realizadas pela gestão da rede estadual de ensino em Minas Gerais, especialmente no que se refere à universalização do Ensino Médio, torna-se essencial.

Nas análises anteriores, exploramos o contexto histórico das mudanças educacionais ocorridas desde a década de 1990 até os dias atuais, destacando as principais iniciativas voltadas para garantir o acesso, a qualidade e a formação adequada dos estudantes nessa etapa de ensino. Essa abordagem possibilitou uma visão mais ampla das transformações educacionais, contribuindo para o aprimoramento contínuo do sistema de ensino e, sobretudo, para entender como essas políticas se consolidaram no contexto de Minas Gerais.

Na perspectiva de Mello (2013), as mudanças instituídas na política de educação, nas gestões Hélio Garcia (1991 a 1995) e Eduardo Azeredo (1995 a 1998), estavam voltadas para a desconcentração administrativa, atribuindo à escola maiores responsabilidades no que se refere à administração dos recursos financeiros, processos de formação de professores, fluxo escolar e depositando sobre a unidade escolar e os agentes que a integram a responsabilidade final sobre os resultados educacionais.

Assim, na gestão de Hélio Garcia, implementa-se o Programa de Qualidade Total em Educação, que traz como proposta a tecnologia gerencial do Controle da Qualidade Total às escolas da rede pública estadual e a efetivação de novas parcerias entre estado, município e empresas privadas. Já no governo de Azeredo, destaca-se o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que propunha a superação da discrepância existente na distorção idade/série, pois o percentual dessa taxa encontrava-se alta em toda Educação Básica do estado. Para o Ensino Médio e o atendimento de jovens evadidos da escola, teve como destaque o Programa “A caminho da cidadania”, que consistia em regularizar o fluxo nesta etapa de ensino. O foco principal dessa ação seria a organização dos currículos por semestre, a fim de permitir a aceleração do processo de aprendizagem do aluno e a sua reintegração ao fluxo escolar (Minas Gerais, 1998).

Destinado à regularização do fluxo nesta etapa de ensino, estendia-se também ao atendimento de jovens evadidos da escola.

Houve a reorganização da oferta do ensino regular, da educação de jovens e adultos e dos projetos de aceleração de estudos, de acordo com a idade dos estudantes. Ou seja, no ensino médio regular diurno matricularam-se os alunos sem defasagem idade/série. O ensino médio regular noturno estava voltado aos alunos com pelo menos um ano de defasagem idade/série e aos estudantes na idade considerada apropriada, que apresentassem justificativa para não frequentar o curso diurno. E, por fim, a Educação

de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto de Aceleração de Aprendizagem, ambos no horário noturno, destinados aos alunos com 19 ou mais anos de idade (Minas Gerais, 2003).

Nesse projeto, os currículos eram organizados semestralmente, de forma a permitir que o aluno pudesse acelerar o seu processo de aprendizagem e seus estudos, reintegrando-se ao fluxo escolar (Minas Gerais, 1998).

Seguindo ainda as reflexões de Mello e Duarte (2011), no governo de Itamar Franco (1999-2002) foi implementado o Projeto “Escola Sagarana”, que era definida como um conjunto de planos e atitudes baseado no compromisso social com as futuras gerações, pela composição integral da política educacional de Minas Gerais e a sua identidade com a cultura e o povo mineiro. Teve como principal meta garantir a matrícula de pelo menos 80% dos egressos do Ensino Fundamental até 2003.

As autoras destacam a demanda pelo Ensino Médio, tendo em vista que no decorrer de 1999/2002, houve um considerável aumento na demanda dessa etapa, em virtude do processo de universalização do Ensino Fundamental, como também o retorno dos que haviam deixado a escola devido às exigências de escolaridade impostas pelo mercado de trabalho e as ações dos programas de aceleração de estudos e redução de idade para conclusão do Ensino Fundamental (15 anos), por meio de exames de suplência (Brasil, Lei n. 9.394/1996, art. 38, inc. I). Assim, na intenção de atender a demanda de vagas para o Ensino Médio, a rede estadual adotou critérios, como o aumento de turmas nas escolas estaduais que já ofereciam o Ensino Médio e implantação dessa etapa de ensino em escolas que só ofereciam o Fundamental.

Entre 2003 e 2010, o governo de Aécio Neves, conforme apontam Bragança Júnior e Marques (2012, p. 114), implementou diversos projetos e programas para a reforma educacional, organizando as principais medidas em grupos de ações. Um componente chave foi a reforma curricular do Ensino Médio nas escolas estaduais, iniciada em 2004 com o programa "Escolas Referência". A Secretaria Estadual de Educação selecionou cerca de 200 escolas de destaque para atuar como modelos e validar as mudanças. Ser uma "escola referência" envolvia participar de três projetos principais: formação de gestores, desenvolvimento de um plano político-pedagógico e criação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), responsáveis por discutir e definir o Currículo Básico Comum (CBC). Em 2006, a reforma curricular teve outro grande movimento com a alteração das grades curriculares do Ensino Médio nas escolas referência, determinada pelo poder central e instituída por resolução, sem a legitimidade ou debate prévio por grupos de trabalhadores, limitando o número de disciplinas e resultando em grades diferenciadas nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Essa alteração atendia às

Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, que buscavam flexibilizar a oferta de ensino e abrir escolhas para os alunos.

De acordo com Bragança Júnior e Marques (2012), para contornar as críticas, o Estado buscou uma forma de compensar a situação, criando o Programa de Aprofundamento de Estudos. Assim, as escolas poderiam oferecer algumas disciplinas, em especial as da área de exatas, em horários extraturnos. Também, como complemento curricular, foram oferecidos cursos de Formação Inicial para o Trabalho (FIT) na área de informática. Fora da escola e atendendo ex-alunos e jovens com até 24 anos, foi oferecida capacitação para o trabalho, através do Programa de Ensino Profissionalizante (PEP) com cursos em instituições privadas. “Em 2008, foi criado o Programa Educacional de Atenção ao Jovem, considerado um instrumento de formação dos jovens estruturado a partir de uma visão afirmativa da juventude” [...] (Melo; Duarte, 2011, p. 7).

Conforme afirmam Melo e Duarte (2011), o vice-governador Antônio Anastasia assumiu o governo e foi eleito para o mandato de 2010-2014. Em seu plano de governo para a área de Educação, se comprometeu a ampliar o acesso à educação profissional técnica, criando 400 mil novas vagas no PEP. Além disso, propôs a implantação de zonas de desenvolvimento regional para atrair empresas para os municípios, conforme suas vocações econômicas locais. Outra meta do plano era aumentar a porcentagem de vagas no turno diurno para o Ensino Médio regular, elevando-a de 60,32% para 75% em quatro anos.

Em seguida, com a Resolução SEE-MG nº. 2030, de 25 de janeiro de 2012, foi implantado no Estado de Minas Gerais o Projeto Reinventando o Ensino Médio, que instituiu e regulamentou a organização curricular a ser gradativamente implementada nos cursos de Ensino Médio regular. O objetivo era criar um ciclo de estudos com identidade própria, que proporcionasse, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar às políticas que contribuíram para a ressignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto destacou a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea (Minas Gerais, 2012).

O período de 2015 a 2018, durante o governo de Fernando Damata Pimentel, a publicação do Decreto 47.227, em agosto de 2017, marcou a institucionalização da Política de Educação Integral e Integrada em Minas Gerais, visando garantir sua implantação gradativa na rede pública de ensino do Estado, atendendo 140 mil estudantes em 2018. As ações de Educação Integral promovidas pela SEE englobam Educação para a Cidadania, Educação Ambiental e

Agroecologia, Memória e História das Comunidades Tradicionais, Cultura e Artes, Esporte e Lazer, Pesquisa e Inovação Tecnológica, e Ações de Promoção ao Desenvolvimento das Aprendizagens (Minas Gerais, 2018, p. 20).

Dentre os vários projetos de destaque, estão as Escolas Polos de Educação Múltipla, Escola vai ao Museu, “Jovens Urbanos”, “Diálogos Abertos com a Capital”, o Programa Meu Primeiro Negócio, Educação Fiscal, Educação do Trânsito, Saúde nas Escolas (Campanhas de Combate ao Aedes), o PlugMinas e os Conservatórios de Música. Em 2017 e 2018, houve a implantação da Educação Integral também para o Ensino Médio em 79 escolas estaduais, que compõem as Escolas Polo de Educação Múltipla (Polem)⁴¹. As Escolas Polos de Educação Múltipla (Polem) fazem parte das estratégias da Política de Educação Integral e Integrada e se caracterizam pelas múltiplas ações, projetos e programas ofertados, como educação profissional, educação integral e integrada, inclusão de estudantes com deficiência, apoio à iniciação científica e ações para desenvolvimento de aprendizagens e reconhecimento da diversidade (Minas Gerais, 2018, p. 20).

No início de 2017, 58 instituições da rede estadual de ensino funcionavam como esses Polos em todos os 17 Territórios de Desenvolvimento de Minas Gerais, com atendimento a cerca de 7 mil estudantes. Em 2018, eram 93 Escolas Polem, sendo 79 delas com a oferta de Educação Integral e Integrada para o Ensino Médio. O número de alunos atendidos passou para 13.600. Para o início das atividades do Ensino Médio Integral, as Escolas Polem receberam obras de infraestrutura e kits de cozinha, utensílios e refeitórios, além de kits multimídia e mobiliário (Minas Gerais, 2018, p. 20).

De acordo com a SEE/MG, os destaques do Ensino Médio são os programas que complementam a formação do estudante, que estavam prestes a obter seu certificado de conclusão da Educação Básica e devem estar prontos para os desafios que o esperam. Ela cita como bom exemplo a Educação Integral e Integrada, que foi implantada em agosto de 2017 e busca promover o protagonismo juvenil e a formação do jovem como cidadão consciente.

Uma ação exclusiva para o Ensino Médio, o Programa de Preparação para o Enem nas Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais, contempla diversas atividades para intensificar

⁴¹ De acordo com SEE/MG (2017), o objetivo das ações é possibilitar a formação integral de crianças, jovens e adolescentes, ampliar a oferta de saberes, incluir os campos das artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para melhoria do desempenho escolar, fortalecer a Rede de Educação Profissional, garantir a proteção social e a formação para a cidadania e reduzir a evasão. A Educação Integral e Integrada na educação básica busca assegurar jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias (ou 35 semanais), durante o período letivo e vem ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

os estudos dos jovens, organizadas pela SEE em parceria com as Superintendências Regionais de Ensino, escolas e instituições apoiadoras públicas e privadas.

De acordo com Bragança Júnior e Marques (2012), as transformações ocorridas na educação de Minas Gerais refletem a implementação, em grande parte, de um conjunto de mudanças predominantes que visam reformar o setor educacional. Na prática, a rede estadual de ensino, incluindo o Ensino Médio em Minas Gerais, tornou-se um ambiente de experimentação dessas transformações, que priorizam a gestão e a eficiência em detrimento da mudança pedagógica. As reformas implementadas em cada governo podem ser caracterizadas como políticas de orientação neoliberal, dentro de uma concepção que subordina a educação às demandas do mundo globalizado. Os impactos dessas reformas nas escolas revelam questões mais amplas: há uma disputa de concepções políticas globais, modelos de Estado e visões sobre o papel da educação e das instituições escolares. Além disso, também se discute o que está sendo proposto para a vida dos jovens na sociedade.

A disputa política em torno da reforma do Ensino Médio continua no governo atual de Romeu Zema Neto, eleito em 2019 para o mandato de 2019 a 2022 e reeleito para o período de 2023 a 2026 pelo Partido Novo, um partido político brasileiro de direita, fundado em 2011 e oficialmente registrado em 2015. No seu plano de governo apresentado em 2018, intitulado "LIBERDADE AINDA QUE TARDIA", o incentivo à desburocratização é destacado, alegando que existe um excesso de burocracia para abrir escolas privadas. Nesse sentido, o estado deve adotar medidas de desregulamentação para democratizar o acesso às escolas privadas de ensino básico e incentivar esse tipo de medida nos municípios, inclusive na Educação Infantil. O plano de governo também destaca a possibilidade de flexibilização do uso dos recursos do Fundeb e interpreta o sistema de *vouchers* como a melhor opção para atender às necessidades educacionais individuais. Isso poderia ampliar as desigualdades educacionais, já que os estudantes de baixa renda podem ter acesso limitado a recursos para investir em sua educação.

Outra preocupação é que a abordagem do "modelo de mercado" para a educação pode enfraquecer o papel do Estado na garantia de uma educação pública de qualidade e universal, comprometendo o acesso a uma formação equitativa para todos os cidadãos. “Preferencialmente não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado, portanto, sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência” (Freitas, 2019, p. 32).

Na gestão de Romeu Zema, a reforma do Ensino Médio seguirá as mesmas normas estabelecidas pela Lei Federal 13.215/17 e a Resolução da SEE nº 4692/21, que regulamenta a organização e funcionamento das escolas estaduais de Educação Básica em Minas Gerais, bem

como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecida pelo Decreto Estadual nº 47.227/17, de 02 de agosto de 2017, que dispõe sobre a educação integral e integrada na rede pública de ensino do estado.

Essas normas foram complementadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que ofereceu orientações para a implantação da Base Nacional Comum Curricular, abrangendo obrigatoriamente as etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, representa a etapa final da Educação Básica e se baseia no Parecer CNE/CP nº 15/2017, na Resolução SEE nº 4256, de 10 de janeiro de 2020, e na Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021, que institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais (Resolução 4692/2021-60, p. 1).

Do mesmo modo, no art. 39 desta resolução, fica instituído que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar 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 componente curricular;
- V - o desenvolvimento do protagonismo juvenil como forma de exercício da autonomia e fortalecimento dos processos de escolhas dos estudantes (Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.692, de 28 de dezembro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica do Estado. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. p. 8).

O art. 40, que trata sobre o currículo do Ensino Médio, fala da composição da formação geral básica e por itinerários formativos, que será de forma indissociável. O art. 41 complementa sobre a formação geral básica, que será composta por competências e habilidades previstas no currículo referência de Minas Gerais, organizadas por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

§1º - A organização curricular do ensino médio abrange as áreas de conhecimento referentes às linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e as sociais aplicadas.

§2º - A implementação do currículo do ensino médio deve garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma

formação que considere a diversidade, as características locais e especificidades regionais.

§3º - Devem ser incluídos os temas contemporâneos transversais exigidos por legislação e normas específicas, de forma integradora, tais como:

I - Ciência e tecnologia;

II - Meio ambiente (educação ambiental e educação para o consumo);

III - Economia (trabalho, educação financeira e educação fiscal);

IV - Saúde (saúde, educação alimentar e nutricional);

V - Cidadania e civismo (vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e dos adolescentes, processo de envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa);

VI - Multiculturalismo (diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.692, de 28 de dezembro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica do Estado. Processo SEI nº 2021-60. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021, p. 8).

Desse modo, o currículo do Ensino Médio deveria ser organizado e planejado a partir das áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, sendo os itinerários formativos estruturados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Essa organização deve considerar a relevância para o contexto local e estar em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação. Conforme previsto na Resolução nº 4692 SEI/2021-60 (p. 9), os itinerários formativos podem ser compostos por componentes como Projeto de Vida, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tecnologia e Inovação, Eletivas e Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional.

O componente curricular Projeto de Vida, inserido no contexto do Novo Ensino Médio, é apresentado como uma proposta para promover a formação integral dos estudantes, considerando as dimensões pessoal, social e profissional. Contudo, essa abordagem tem gerado debates sobre sua real efetividade e aplicabilidade, uma vez que a construção de um projeto de vida consistente está diretamente relacionada às condições socioeconômicas e às oportunidades concretas oferecidas aos jovens. Dessa forma, há o risco de que essa proposta se torne apenas um discurso motivacional, sem enfrentar as desigualdades estruturais que limitam as perspectivas de grande parte dos estudantes da rede pública.

Como destacam Krawczyk e Ferrett (2017), a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa uma reconfiguração curricular que prioriza a formação de sujeitos alinhados às demandas instrumentais do capital, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Essa tendência se manifesta na secundarização de disciplinas como Filosofia e Sociologia - antes obrigatórias - e na ênfase em competências técnicas, reflexo de um projeto educacional subordinado aos interesses do mercado (Krawczyk; Ferrett, 2017, p. 34).

Em Minas Gerais, a execução dos Itinerários Formativos, núcleo central da reforma, materializa essa lógica por meio de parcerias entre a Secretaria de Estado de Educação e instituições privadas. Embora tais acordos ampliem a oferta educacional, reproduzem os riscos apontados por Krawczyk e Ferrett (2017): (1) a crescente privatização da educação pública, com transferência de responsabilidades estatais para o setor privado; (2) a erosão da autonomia pedagógica das escolas, agora submetidas a conteúdos e metodologias definidos por atores externos; e (3) a orientação utilitarista da formação, que reduz o Ensino Médio a um instrumento de preparação para o mercado de trabalho, negligenciando sua função social crítica.

Essa convergência entre a análise teórica e o cenário mineiro evidencia como a reforma, ao substituir o currículo integrado por itinerários fragmentados e geridos por parceiros privados, aprofunda o que os autores identificam como "subordinação da escola às demandas imediatas do capital" (Krawczyk; Ferrett, 2017, p. 34). Os casos do Norte de Minas e Triângulo Mineiro - onde as desigualdades regionais amplificam os efeitos dessa política - exemplificam os limites de um modelo que desconsidera as especificidades locais e a educação como direito social. De acordo com Adrião (2018, p. 9):

[...] A adoção de expressões como "parceria público-privada", embora amplamente utilizada em diversos contextos, muitas vezes oculta mais do que esclarece os processos envolvidos na relação entre o setor público e o privado na educação. O termo "parceria" pode sugerir uma relação colaborativa e horizontal entre os setores, mas, na prática, o que se observa é uma subordinação da educação pública aos interesses privados. Além disso, tais arranjos não se configuram necessariamente como as modalidades específicas de privatização promovidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e regulamentadas no Brasil pela Lei Federal nº 11.079/2004. O que ocorre, de fato, é a transferência gradual da gestão e do financiamento da educação pública para atores privados, muitas vezes com fins lucrativos, comprometendo o princípio de educação como um direito social, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996).

Nesse cenário, o programa Nosso Ensino Médio, lançado pelo Governo de Minas Gerais, busca promover a formação continuada dos professores e oferecer cursos de formação profissional aos estudantes, com o intuito de adequá-los às novas diretrizes curriculares. Contudo, a condução do programa em parceria com instituições privadas evidencia a influência crescente desses atores na gestão da educação pública. Tal influência, pautada muitas vezes por interesses econômicos, pode fragilizar o papel do Estado na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, deslocando o foco das políticas educacionais para uma perspectiva mercadológica, em detrimento de seu compromisso com a formação integral e socialmente referenciada dos estudantes.

O quadro a seguir apresenta as parcerias envolvidas nessa iniciativa, destacando a necessidade de uma análise crítica sobre os impactos dessas colaborações na autonomia da rede pública e na qualidade do ensino ofertado.

Quadro 4 - Parcerias do Governo de Minas Gerais para do Novo Ensino Médio

PARCERIAS EM VIGOR PARA O NOVO ENSINO MÉDIO	
Parceiro	Objeto da Parceria
Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem do Estado de Minas Gerais	Trânsito e meio ambiente
Instituto Iungo	Formação continuada com vistas a apoiar os profissionais
Fundação Itaú para Educação e Cultura	Fundação Itaú
Serviço Social da Indústria - Sesi	Serviços educacionais do Curso Educação de Jovens e Adultos – EJA Ensino Médio, na modalidade à distância, e a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC.
Universidade Federal de Uberlândia	Educação Profissional - curso técnico em escola específica ou para grupo específico de estudantes.
Secretaria de Estado de Administração Prisional - SEAO	Oferta de Educação de Jovens e Adultos para adultos em privação de liberdade.
Instituto Unibanco	Consultoria para melhoria dos processos de gestão do Ensino Médio.
Fundação Movimento Direito e Cidadania e a Associação São José de Anchieta	Projetos em escolas, contemplando ações para a redução do consumo de água, de energia e de geração de resíduos sólidos, assim como outras que se apresentarem relevantes na área ambiental nos estabelecimentos de ensino.
Fundação Telefônica	Escolas Conectadas/Trilhas.
Instituto MRV	1. Projetos de vida dos educadores: trilha formativa semipresencial em que os educadores são convidados a refletir, dialogar e projetar o futuro que almejam para si em relação às dimensões pessoal, social e profissional de suas vidas. 2. Pós-Graduação Lato Sensu em Aprendizagem Criativa: curso presencial oferecido em parceria com a PUC Minas. Nele, os professores se reúnem semanalmente, ao longo de três semestres, para encontros que pautam vivências e aprendizagens ligadas a temas como juventudes, desenvolvimento integral, currículo e metodologias ativas de aprendizagem. 3. Práticas inovadoras na escola: trilha semipresencial na qual os educadores constroem projetos coletivos que envolvem a comunidade escolar, no intuito de resolver problemas relevantes do contexto em que atuam, experimentar novos modos de ensinar e propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes.
Instituto Sonho Grande / Instituto Natura / ICE	Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, com formações em Modelo de Gestão; Ciclo de acompanhamento formativo e ações Protagonista junto aos estudantes.
Empresa de Pesquisa Agropecuária De Minas Gerais – EPAMIG	Educação Profissional - curso técnico em escola específica ou para grupo específico de estudantes
Gerdau e Unidos	Escrita dos Cadernos dos Educadores e Estudantes para o componente curricular Tecnologia e Inovação

	destinados às turmas de 1ª série do Ensino Médio.
Rede Brasileira de Educação Criativa, Instituto Conhecimento Para Todos e o Instituto Palavra Aberta	Escrita dos Cadernos destinados às turmas de 2ª e 3ª série do Ensino Médio, também com relação ao componente curricular Tecnologia e Inovação.
Instituto Nima	Elaboração dos planos de aula para o componente Educação Financeira, bem como a oferta de formação para os professores

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)⁴², o programa de formação continuada para professores foi estruturado em uma plataforma digital, disponibilizando cursos para todos os docentes da rede estadual que atuam no Ensino Médio. O objetivo central da iniciativa é promover o desenvolvimento profissional de professores e gestores escolares, além de assegurar a aplicação do Currículo Referência de Minas Gerais. A ação contou com a participação das 47 Superintendências Regionais de Ensino, visando garantir uma implementação uniforme das diretrizes curriculares em todo o estado (Minas Gerais, 2021, p. 26-27).

Apesar dos esforços para ampliar o acesso à formação continuada, a adoção de uma plataforma digital como principal meio de capacitação levanta questionamentos quanto à efetividade da abordagem, considerando as desigualdades regionais em infraestrutura tecnológica e conectividade. Além disso, a centralização da oferta de cursos em um ambiente digital pode dificultar a adaptação às realidades locais e às demandas específicas de cada território, comprometendo a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas.

O programa Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos levanta questões críticas sobre sua abrangência e eficácia prática. As trilhas de aprendizagem online e autoinstrucionais, embora promovam flexibilidade, podem não atender plenamente às demandas formativas de professores que enfrentam realidades diversas em suas escolas, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. Além disso, a dependência de formações mediadas por formadores limita a capacidade de alcançar todos os profissionais de maneira equitativa, o que pode gerar disparidades regionais no processo de formação.

Conforme aponta Adrião (2018, p. 12), a privatização do currículo ocorre quando o setor privado assume o controle sobre a definição dos conteúdos e métodos educacionais nas escolas públicas, redes de ensino ou sistemas educacionais. Esse processo se concretiza por meio da oferta de assessorias especializadas, tecnologias educacionais e outros insumos curriculares,

⁴² <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/9-banco-de-noticias/167-governo-de-minas-em-parceria-com-o-instituto-iungo-lanca-programa-de-formacao-voltado-a-professores-do-ensino-medio>.

além da crescente adoção de Sistemas Privados de Ensino (SPE). Dessa forma, a privatização não se restringe apenas à gestão administrativa ou financeira da educação pública, mas atinge diretamente os processos pedagógicos em sua essência, interferindo nas relações entre professores, estudantes e o conhecimento. Essa dinâmica compromete a autonomia das escolas e a construção de um currículo socialmente referenciado, subordinando a educação a interesses mercadológicos em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

O debate diz respeito à própria natureza do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, que exige uma reformulação profunda nos currículos e nas práticas pedagógicas. Entretanto, muitos educadores e especialistas apontam que a implementação dessas mudanças foi conduzida de maneira acelerada e sem uma consulta efetiva aos profissionais que atuam diretamente no sistema educacional. A formação oferecida pelo programa, ainda que relevante, pode ser insuficiente diante da complexidade das transformações necessárias, especialmente considerando os desafios históricos da educação pública no Brasil, como a falta de infraestrutura e as desigualdades sociais e regionais.

Na percepção de Laval (2019), na administração escolar, a tendência também é de descentralização, diversificação, gerenciamento moderno e “gestão por demanda”. Nesse período, o imperativo de eficiência à escola começa por se tornar preponderante, primeiro para controlar custos, depois, para uma questão de concorrência entre países e entre empresas e, por fim, por razões propriamente ideológicas: a escola é vista cada vez mais como uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado.

No caso das escolas que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral, o itinerário formativo será composto também por atividades integradoras. No Ensino Médio, as atividades extraescolares desenvolvidas pelos estudantes poderão ser lançadas como aproveitamento de estudos realizados e conhecimentos constituídos, integralizando a carga horária do itinerário formativo prevista na matriz curricular, conforme orientação específica. O que percebemos nessa proposta de formação instituída no contexto do currículo para o Novo Ensino Médio é uma subjetividade na formação desses “jovens”, uma vez que a escola terá “tendência atual à desinstitucionalização da relação entre diploma, qualificação e profissão (Laval, 2019, p. 49).

Na nova configuração do currículo, o primeiro ano do Ensino Médio deve assegurar a transição harmoniosa dos estudantes provenientes do Ensino Fundamental com estratégias para garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizagens, observando a progressão de habilidades e competências previstas para cada etapa, bem como a articulação entre as áreas do conhecimento. “Se a conscientização é louvável, embora tardia, não conseguimos ver como

a escola sozinha poderia resolver a ‘degradação do ambiente social’, isto é, as desigualdades, a insegurança social, a crescente anomia, à delinquência [...]” (Laval, 2019, p. 50).

Na análise de Laval (2019), as transformações da organização do trabalho, em partes reais e em parte idealizadas no discurso oficial, explicam em grande medida o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. A referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão.

Assim, no processo do Novo Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação, Superintendência de Políticas Pedagógicas e Diretoria de Ensino Médio criam o documento Roteiro para Revisão e Monitoramento do PDDE/ PFC com o objetivo de orientar a SRE e as escolas piloto do Novo Ensino Médio de Minas Gerais⁴³ na revisão da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC). A proposta de flexibilização curricular (PFC) teve como objetivo promover o apoio técnico-financeiro às escolas de Ensino Médio estaduais, para que possam desenvolver e ampliar ações voltadas para a organização do Novo Ensino Médio. O documento orientador guia específica o que seriam as responsabilidades do Gestor escolar e equipe pedagógica na revisão do PFC. São elas:

Gestão escolar em coordenar os trabalhos do GT Escola, em parceria com a coordenação pedagógica, além de gerenciar a articulação de ensino, para garantir as condições necessárias para que a equipe escolar possa discutir e elaborar a PFC; enviar a PFC para a SRE e SEE; administrar os recursos financeiros do PDDE Novo Ensino Médio e garantir o material necessário para a elaboração e execução da PFC.

A **coordenação pedagógica**, responsável por organizar o corpo docente e representantes do Grêmio Estudantil, de modo a tornar possível a discussão para elaboração da PFC; organizar, em parceria com a articulação de ensino, cronograma de atividades e ações com foco na elaboração da PFC, revisando e realizando devolutivas à equipe escolar; mobilizar

⁴³ De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 13 unidades de ensino da rede estadual foram selecionadas para vivenciar as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio. Estas escolas, denominadas escolas piloto, estão localizadas em diversas regiões do estado, incluindo Jequitinhonha-Mucuri, Central, Alto Paranaíba, Norte, Triângulo e Sul de Minas. A escolha dessas unidades seguiu os critérios estabelecidos pela Portaria MEC nº 1.024, de 04 de outubro de 2018, que considerou características específicas que as qualificam como laboratórios do projeto. Nas escolas piloto, a implementação do Novo Ensino Médio começou em 2020, inicialmente com as turmas do 1º ano do ensino médio (Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. **Novo Ensino Médio**: o que muda para o estudante que vai ingressar no 1º ano do Ensino Médio em 2022. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/9-banco-de-noticias/168-novo-ensino-medio-o-que-muda-para-o-estudante-que-vai-ingressar-no-1-ano-do-ensino-medio-em-2022>. Acesso em: 22 abr. 2023).

os estudantes para participação ativa nos instrumentos de escuta, garantindo a manifestação de suas necessidades e interesses

Articulação de Ensino foi responsável por providenciar e distribuir os documentos orientadores do Novo Ensino Médio, construindo estratégias pedagógicas que fomentem a compreensão dos textos; organizar momentos de estudo dos documentos com a equipe docente; elaborar relatório bimestral, em formulário definido pela SEE/MG, com a operacionalização das etapas de execução da PFC.

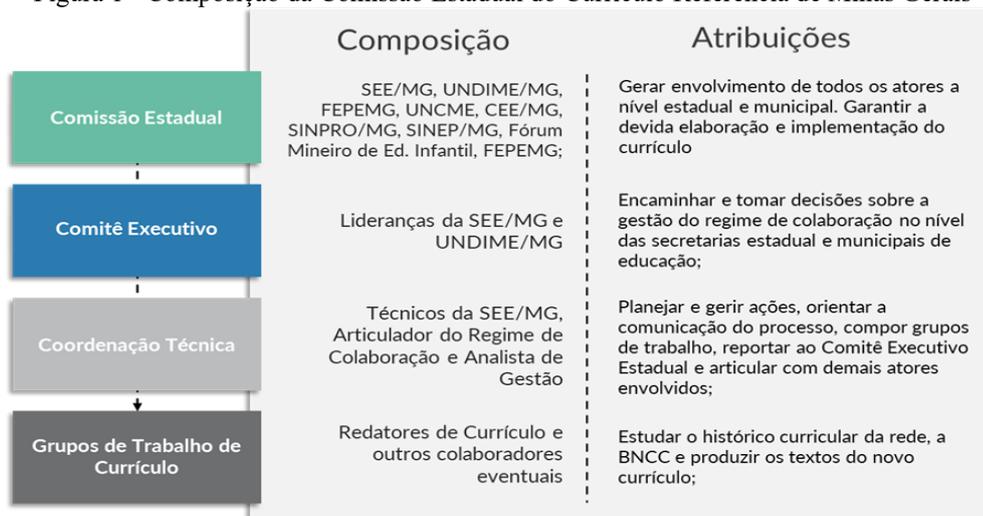
Os **Docentes**, responsáveis em mobilizar os estudantes para participação ativa no processo de elaboração da PFC; realizar pesquisas para inserir no PFC ações que valorizem práticas pedagógicas inovadoras e criativas, rompendo com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Quanto aos estudantes, responsáveis em responder os instrumentos de escuta instituídos pela SEE/MG, manifestando seus interesses e necessidades com relação à criação dos itinerários formativos; participar dos debates e apontar seus interesses com relação ao Novo Ensino Médio.

O documento apresenta os aspectos organizacionais do Programa, com o objetivo de contribuir para a operacionalização e estratégia das propostas estaduais, fornecendo instrumentos para as instituições proponentes sistematizarem e elaborarem as Propostas de Flexibilização Curricular - PFC, levando em consideração o plano de metas e a definição dos processos de acompanhamento e avaliação. Vale destacar que esse programa busca apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento de projetos que visem ao aprimoramento das propostas curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com o Parecer nº 192/CEE/SEE – Plenário 2021, para a elaboração do Currículo Referência de Ensino Médio - CREM do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, foi instituído um grupo de trabalho no âmbito da SEE, coordenado pelo gabinete da Subsecretaria de Educação Básica, com a participação dos redatores do currículo e um grupo de servidores públicos e colaboradores. Além disso, a SEE contou com o apoio de consultorias e instituições para concluir os trabalhos, incluindo a troca de conhecimentos com outras Secretarias Estaduais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Figura 1 - Composição da Comissão Estadual do Currículo Referência de Minas Gerais



Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://www.curriculomg.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 3 set. 2023.

A elaboração do Currículo Referência de Ensino Médio (CREM) do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, conforme descrito no Parecer nº 192/CEE/SEE – Plenário 2021, envolveu a coordenação entre diversos atores e instituições. No entanto, algumas críticas podem ser levantadas em relação a esse processo.

Embora o parecer mencione a participação de redatores, servidores públicos, colaboradores e consultorias, não fica claro até que ponto houve uma consulta mais ampla que incluísse professores, estudantes e familiares. A ausência de detalhes sobre os critérios de seleção dos participantes e a extensão da consulta pública pode levantar dúvidas sobre a representatividade e a legitimidade do processo de elaboração do currículo.

A gestão centralizada da reforma pela Subsecretaria de Educação Básica de Minas Gerais revela uma contradição fundamental: enquanto se promete flexibilidade curricular, na prática impõe-se uma lógica verticalizada de decisão. Esse modelo (1) silencia os saberes docentes construídos nas escolas, (2) desconsidera as epistemologias regionais e (3) reproduz o que Santos (2018) denomina "colonialismo curricular" - a imposição de um modelo único sobre contextos plurais. A terceirização do currículo para consultorias e institutos privados agrava esse quadro. Como alerta Freitas (2019), essa "privatização do projeto pedagógico" transforma a educação em mercadoria, na qual:

- **Formadores temporários** substituem professores estáveis;
- **Pacotes instrucionais** padronizados ignoram realidades locais;
- **Indicadores de produtividade** se sobrepõem a processos educativos.

No Norte de Minas, por exemplo, escolas quilombolas recebem os mesmos itinerários formativos que escolas urbanas de Belo Horizonte, apesar de contextos culturais radicalmente distintos. Essa homogeneização, longe de ser neutra, serve a um projeto político que, nas palavras de Krawczyk (2020), "converte diferenças em desigualdades" ao negar o direito a currículos significativos.

A troca de conhecimentos com outras Secretarias Estaduais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) é positiva, mas pode também criar uma tendência a uniformizar os currículos em detrimento da valorização das especificidades locais. A busca por alinhamento nacional não deve ofuscar a importância de um currículo que respeite e promova as identidades regionais e locais.

Figura 2 - Linha do Tempo de implementação do Currículo Referência de Ensino Médio- CREM



Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência do Ensino Médio – CREM**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: <https://www.curriculomg.educacao.mg.gov.br/index.php/ensino-medio>. Acesso em: 3 out. 2023.

De acordo com a SEE/MG, durante o processo de construção e validação do CREM, ocorreram interações e incorporações de sugestões de especialistas e pesquisadores de instituições de Ensino Superior, além de proposições de profissionais da rede particular de ensino vinculados ao Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP)⁴⁴, que foram incorporadas ao texto.

⁴⁴ <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/ao-vivo-video-sobre-construcao-do-curriculo-de-ensino-medio-em-minas-gerais>. <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/SEI-GOVMG%20-%2027769971%20-%20Parecer%20CEE-MG%20192-2021%20Manifesta-se%20sobre%20o%20Curri%CC%81culo%20Refere%CC%82ncia%20de%20Ensino%20Me%CC%81dio.pdf>

No entanto, é importante destacar que a elaboração da PFC ocorreu durante a pandemia⁴⁵, o que exigiu a realização de atividades de forma remota. Mesmo diante desse cenário, a SEE ressalta no parecer nº 192/CEE/SEE – Plenário 2021 que o processo de construção do currículo envolveu encontros em diversos territórios do estado, possibilitando que educadores e a comunidade escolar discutissem a proposta curricular e apresentassem sugestões para ampliá-la.

A SEE também destaca que, em 2019⁴⁶, realizou consulta com estudantes nas escolas, antes de iniciar a elaboração da proposta curricular. Os estudantes das redes públicas e privadas que cursaram o Ensino Médio, bem como aqueles do último ano do Ensino Fundamental responderam a um questionário online que permitiu traçar um perfil do que eles esperam em relação à escola, aos professores e ao futuro. Em 2020, cerca de oito mil estudantes de todas as regiões do estado participaram de uma consulta online sobre o Currículo Referência de Ensino Médio (CREM) durante duas semanas. Segundo a SEE, as contribuições foram analisadas e incorporadas, quando oportuno, ao CREM. Mas conforme afirmam Krawczyk e Ferrette (2017), de que escolha estamos falando? Quem poderá escolher? É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade

⁴⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 3 jun. 2023.

⁴⁶ O início de 2019, os redatores do documento foram selecionados pela SEE e Undime. Eles são educadores com vasta experiência na rede pública estadual e municipal de ensino, professores com experiência acadêmica e em sala de aula, aptos, pois, a escrever uma proposta curricular que é para e da própria rede mineira de educação. Esse grupo de redatores participou de formações realizadas pelo Ministério da Educação e pela própria SEE. O processo de construção contou, também, com encontros realizados nos diversos territórios do estado, permitido que educadores e a comunidade escolar pudessem debater a proposta curricular e apresentar propostas para ampliá-la. Houve também consultas públicas, inclusive online, na qual a SEE apontou ter recebido mais de 650 (seiscentos e cinquenta) contribuições, que foram analisadas pela equipe e inseridas no documento, conferindo-lhe um caráter mais colaborativo e mais representativo das diversas Minas Gerais. Ainda em 2019, a SEE promoveu a escuta de estudantes diretamente nas escolas. MOVIMENTO PELA BASE. Ao vivo: vídeo sobre construção do currículo de ensino médio em Minas Gerais. [S.l.], 2021. 1 vídeo (120 min.). Publicado pelo Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/ao-vivo-video-sobre-construcao-do-curriculo-de-ensino-medio-em-minas-gerais>. Acesso em: 20 jun. 2023. MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/MG nº 192/2021. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/SEI-GOVMG%20-%2027769971%20-%20Parecer%20CEE-MG%20192-2021%20Manifesta-se%20sobre%20o%20Curri%CC%81culo%20Refer%CC%82ncia%20de%20Ensino%20Me%CC%81dio.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola.

Ainda de acordo com os autores, o espírito imediatista com que estão sendo tratados os desafios do Ensino Médio pode influenciar também as escolhas das opções formativas, podendo os estados serem pressionados a decidir por aqueles mais afinados com a perspectiva economicista (custo-benefício). É de se imaginar também, e no mesmo sentido, o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho, inclusive reforçada pela possibilidade de os estados organizarem a formação profissional em etapas terminais, nas quais o estudante poderá adquirir certificados intermediários de qualificação para o trabalho, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais.

Numa outra perspectiva, Motta e Frigotto (2017) nos convidam a refletir sobre a visão de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico. É uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva destacada pelos autores, a SEE/MG informa que os cursos técnicos a serem ofertados nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral atendem às necessidades das diferentes regiões. Para identificar tais demandas, foram realizados estudos com abrangência nas 12 mesorregiões do estado, conforme divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também foram utilizadas informações do mercado de trabalho formal na tentativa de captar as tendências do emprego no nível local. No entanto, essa abordagem pode ser limitada ao focar excessivamente nas necessidades imediatas do mercado, sem considerar as transformações futuras ou a diversidade de interesses e potencialidades dos estudantes. A seguir, o quadro com as Micro Potenciais Parcerias para Oferta de Cursos Técnicos por Mesorregião:

Quadro 5 - Parcerias para Oferta de Cursos Técnicos por Mesorregião

POTENCIAIS PARCERIAS PARA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS POR MESORREGIÃO	
Mesorregião	Potenciais Parceiros para Oferta de Cursos Técnicos
Campo das Vertentes	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.
Central Mineira	Colégios Técnicos - COTEC; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.
Jequitinhonha	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Colégio de Educação Integrada CEI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.
Metropolitana de Belo Horizonte	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas -SEBRAE; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais-IFMG; Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais - Utramig.
Noroeste de Minas	Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.
Norte de Minas	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.
Sul/ Sudoeste de Minas	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.
Oeste de Minas Gerais	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.
Vale Mucuri	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas -IFSULDEMINAS; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.
Vale Do Rio Doce	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET
Zona Da Mata	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG.

Assim, a parceria entre as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Social (Sedese), Desenvolvimento Econômico (Sede) e Educação (SEE) resultou na identificação de ocupações com maior potencial de contratação, direcionando a oferta dos cursos técnicos para essas áreas. Contudo, essa estratégia apresenta um risco substancial: ao concentrar-se excessivamente em demandas empresariais pontuais, pode-se negligenciar tanto a formação integral dos estudantes quanto o desenvolvimento de competências adaptáveis - essenciais em um mercado de trabalho

em constante transformação. Além disso, ao enfatizar a empregabilidade e a inserção imediata no mercado de trabalho, corre-se o risco de subestimar a importância do desenvolvimento de habilidades críticas e criativas que são essenciais para a adaptação a novas profissões e contextos de trabalho (Minas Gerais, 2022).

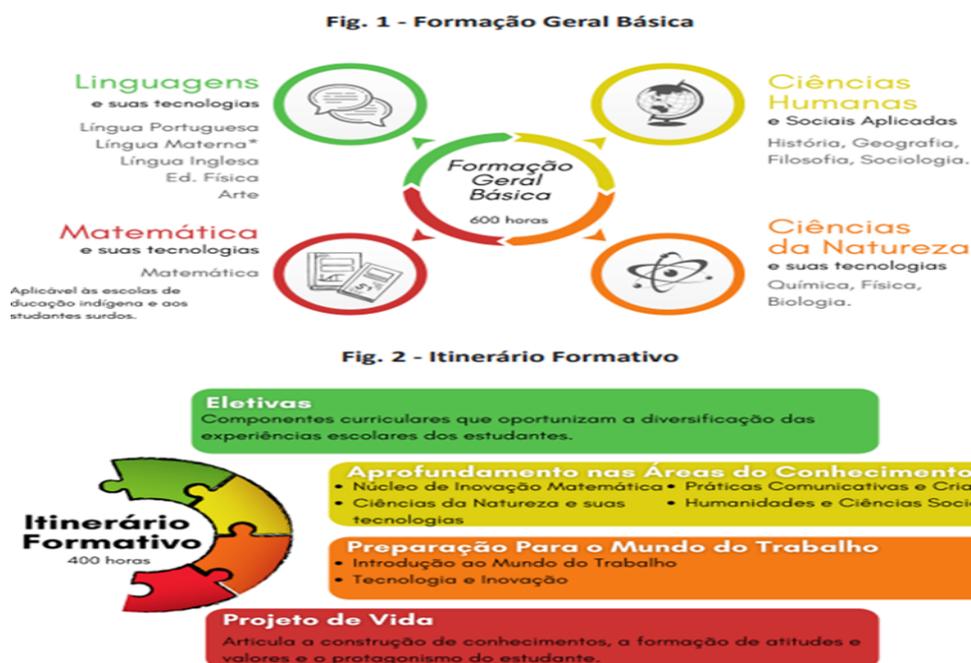
Para consolidar as propostas do Governador Zema, o documento “*Ensino médio em tempo integral profissional de Minas Gerais: construção de política inovadora com rede de parceiros*” - SEE/MG- 2021, apresenta as ações desenvolvidas para o Ensino Médio. O documento⁴⁷ sinaliza que o governo estadual de Minas Gerais elegeu a Educação Integral como um projeto estratégico e prioritário. A SEE/MG (2021) diz que assegurar o direito à educação de qualidade é essencial ao desenvolvimento do jovem autônomo solidário e competente, de modo a prepará-lo para exercer a cidadania e qualificá-lo para o mundo do trabalho, o qual considera que a Educação Integral proporciona ganhos de formação para os estudantes e, conseqüentemente, para toda a sociedade, diante de um mundo globalizado com mudanças cada vez mais velozes.

De acordo com o documento analisado, a proposta para o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) está fundamentada na Lei n. 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio, ao ampliar a carga horária mínima anual e ao instituir os itinerários formativos, os quais permitem aos estudantes aprofundarem seus estudos em áreas de maior interesse. Além disso, a proposta está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos

⁴⁷ Em outubro de 2021, durante um seminário para estudantes, o Governo de Minas anunciou a criação de 16 mil novas vagas em educação integral e profissional para o estado, com previsão de início em 2022. A meta é alcançar 281 escolas em todas as regiões mineiras, com investimento total de R\$ 151 milhões em equipamentos, obras, alimentação e pessoal. Para o governador Romeu Zema, a ampliação da oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) representa um importante passo no desenvolvimento do futuro dos jovens em Minas Gerais. Segundo o governo, o estado teve o maior salto na história no número de unidades de ensino da rede estadual que contam com a iniciativa, alcançando a marca de 591 escolas de EMTI e 91 mil matrículas em 2022, um aumento de 660% no Ensino Médio em tempo integral. (MINAS GERAIS, novo.org.br, 2022). Em continuidade ao discurso do governador, o programa tem como compromisso promover a formação integral e inclusão social dos adolescentes e jovens, auxiliando na solidificação dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades em diferentes práticas educativas. A política da Educação Integral em Minas Gerais foi elaborada de forma sistêmica, articulando conteúdos acadêmicos e técnicos ao mundo do trabalho, oferecendo aos estudantes diversas opções após o encerramento do percurso. Romeu Zema ressaltou que o investimento na educação é uma das prioridades de sua gestão, e que a iniciativa oferece aos jovens muitas oportunidades de aprendizado e formação. Ele ainda destacou a importância da qualificação profissional e afirmou que existem muitas oportunidades de trabalho, mas é necessário formar pessoas capacitadas para ocupar essas vagas. O governador concluiu incentivando os estudantes a aproveitarem a janela única na vida que eles têm para se qualificarem (Minas Gerais. Educação profissional e tecnológica no Ensino Médio: itinerário formativo da parte diversificada. Belo Horizonte: novo.org.br, 2022. Disponível em: https://observatorioept.org.br/rails/active_storage/disk/Livro%20EMTI_Baixa_FINAL.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023).

os estudantes na Educação Básica. Nesse contexto, o modelo educacional das escolas EMTI adota como centralidade o estudante e seu Projeto de Vida, conforme previsto nas diretrizes do programa. Contudo, concorre para a aumento da desigualdade de oportunidades entre os estudantes restrição dessa formação em tempo integral para os filhos dos trabalhadores. Contradição: propor o Ensino Médio em tempo integral sem ter alcançado a meta da universalização dessa etapa da Educação Básica. A implementação desse modelo requer o comprometimento dos profissionais da educação com os Princípios Pedagógicos, os Eixos Formativos, as Práticas Educativas e as Metodologias de Êxito estabelecidos pelo referido programa, conforme ilustra a figura 3:

Figura 3 - Componentes curriculares do itinerário formativo



Fonte: Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Componentes curriculares do itinerário formativo. SEE/MG, mar. 2023.

Para a Secretaria de Estado de Educação, o Ensino Médio Integral Profissional tem a intenção de oferecer aos estudantes formação integral que contemple todas as dimensões humanas, incluindo as vinculadas ao mundo do trabalho, compreendendo este último como princípio educativo capaz de proporcionar condições e ferramentas para que os sujeitos entendam e transformem seus tempos e espaços de atuação, bem como sua realidade social e material (Minas Gerais, 2021, p. 22).

Segundo Krawczyk e Ferrett (2017), a Lei que institui o Novo Ensino Médio resgata, de forma agravada, a lógica do Decreto 2208/1997, que já promovia a separação entre a educação profissional técnica e o Ensino Médio propedêutico. Pelo decreto, essa concomitância ocorria a partir da segunda série do Ensino Médio; contudo, a Lei estabelece que a educação profissional passe a ser um dos percursos formativos, eliminando a concomitância com a formação geral. Essa mudança ignora a importância de uma formação integral, fundamental para compreender as demandas do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo. Esse enfoque, segundo os autores, parece limitar os jovens a uma formação técnica desvinculada do pensamento crítico, reduzindo-os a operários destinados a funções subalternas ou trabalhadores precarizados apresentados como "empreendedores". Essa perspectiva evidencia uma visão restrita e utilitarista da educação, que desconsidera a necessidade de uma formação ampla e emancipadora.

Conforme demonstrativo apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desde fevereiro de 2020, 274 unidades de ensino da rede estadual mineira passaram a ofertar o novo modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Destas, 44 escolas também incluem o Ensino Médio Profissional. Esses números representam um avanço significativo em relação ao cenário de 2019, quando apenas 78 escolas ofereciam o EMTI, sendo sete delas com a modalidade Profissional.

Em 2021, o número de escolas com EMTI chegou a 391, distribuídas por cidades de todas as regiões do estado, atendendo a quase 47 mil matrículas. Dessas, 63 escolas oferecem o Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. Isso significa que, entre 2019 e 2021, houve uma expansão expressiva, com o número de escolas com Educação Integral quintuplicando de 7 em 2019 para 63 em 2021, e de escolas que ofertam Educação Profissional e Tecnológica aumentando quase nove vezes (Minas Gerais, 2021, p. 22). Os dados estão indicados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Expansão do EMTI e do EMTI Profissional (2019-2021)

Ano	Número de escolas com EMT	Número de matrículas	Número de escolas com EMTI Profissional	Número de matrículas
2019	78	12 mil	7	309
2020	274	28 mil	44	3.875
2021	391	47 mil	63	7.010

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais- SEEMG (2021).

Na modalidade EMTI Profissional, os estudantes ainda terão oportunidade de participar de cursos técnicos, como: Açúcar e Alcool, Agroecologia, Agronegócio, Agropecuária, Celulose e Papel, Desenvolvimento Cultural, Desenvolvimento de Sistemas, Eletroeletrônica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Logística, Marketing, Mecânica, Química, Recursos Humanos, Segurança do Trabalho e Transações Imobiliárias.

Na visão de Krawczyk e Ferrett (2017), a questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Segundo a SEE/MG, no Ensino Médio em Tempo Integral, o protagonismo juvenil e a elaboração do projeto de vida que norteiam as ações, além de proporcionarem conhecimento acadêmico, com orientações de estudos, tutoria e aprendizado na prática, o principal objetivo destas instituições é estimular cada aluno a encontrar sua vocação e alcançar o que quer para o seu futuro. Os estudantes também serão incentivados a participar de organizações como clubes de protagonismo, conselho de líderes, grêmios estudantis ou, ainda, auxiliar na solução de demandas do dia a dia da escola (Minas Gerais, 2022).

Na visão de Peroni, Caetano e Lima (2017), essas reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos e comunidade escolar. Apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção de uma Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade.

Nessa perspectiva, em que os autores nos apresenta sobre os envolvidos de fato com o processo da reforma, verificamos no documento da SEE/MG (2021) que para a consolidação da proposta do Ensino Médio Integral Profissional, o governo, através da equipe da Secretaria de Estado de Educação, adota o protagonismo da racionalização no que se refere aos recursos humanos, financeiros e físicos, assim como na gestão e processos, justifica, em função de Minas Gerais, assim como outros estados no Brasil, passarem por um momento de déficit orçamentário.

Nesse contexto, Motta e Frigotto (2017) questionam qual seria, de fato, a urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade, cuja base econômica de baixo valor tecnológico agregado e alto índice de informalidade não necessitam de uma força de trabalho para atividades complexas?

Nesse caso, a SEE/MG (2021) afirma que foi necessário um detalhado estudo das contas da secretaria para observar como os recursos estavam sendo executados, visto que havia um orçamento anual de cerca de R\$ 12 bilhões, no sentido de buscar alternativas para otimizar e racionalizar uso das verbas. Desse modo, deveriam investir uma parcela exclusivamente em Educação Integral, cujo custo da expansão foi estimado pelo governo em aproximadamente R\$ 450 milhões.

O discurso apresentado pela SEE/MG (2021) afirma apoio técnico de organizações do terceiro setor experientes no campo da educação no Brasil, possibilitando identificar com maior clareza o custo para a pasta ampliar a Educação Integral. Nesse caso, alega que seria assegurado uma boa infraestrutura, logística, transporte, alimentação, material permanente, formação de professores, pessoal de apoio, entre outros. Diz ainda que a nova política começou, portanto, pelo balanço do que havia e do que se poderia dispor para uma oferta com qualidade, o que movimentou e envolveu diferentes áreas internas da secretaria.

Num primeiro diagnóstico, procurou detectar nas despesas o que poderia alavancar recursos para o financiamento da expansão; nesse caso, identificou que era a folha de pagamento, a qual foi racionalizada através do afastamento preliminar de Aposentadoria – APA. A SEE/MG afirma que este foi um dos processos de aperfeiçoamento, que permitiu acelerar a tramitação, a revisão e a finalização das solicitações, de modo que o pagamento dos profissionais deixasse de ser realizado pela folha da Secretaria de Educação e migrasse para a da Previdência. Houve, ainda, redimensionamento de quadros de apoio nas escolas e reavaliação dos contratos de terceirização de mão de obra (como os de vigilância nas unidades de ensino) e de aluguéis.

Diversificar as fontes de financiamento aparece como o único caminho racional, porque transfere para as famílias parte crescente das despesas, na proporção das vantagens privadas que elas obtêm com a educação. Quando a OCDE e o Banco Mundial propõem um financiamento diversificado ou um “cofinanciamento” da educação, é a essa lógica do “retorno educacional” que estão se referindo. As implicações sociais dessa diversificação do financiamento estão longe de ser insignificantes. A análise dos custos/benefícios supostamente explica as diferenças de investimento na educação (Laval, 2019, p. 59).

Outra ação referida pela SEE/MG (2021) consistiu na melhoria do processo de “enturmação” (distribuição de estudantes em turmas)⁴⁸ e de organização do quadro de horários (distribuição dos professores de acordo com a demanda da “enturmação”), por meio de matrículas on-line e não mais de forma manual pela escola. Na perspectiva da SEE/MG, isso permitiu alocar melhor os recursos humanos disponíveis e liberar novos espaços físicos para o EMTI em cada escola. Essa iniciativa de digitalizar a matrícula e a organização escolar pela SEE/MG visa modernizar e otimizar processos, mas é fundamental atentar sobre as possíveis desigualdades, a necessidade de suporte adequado, a transparência e a confiança da comunidade, e o impacto na autonomia e dinâmica escolar. A reforma bem-sucedida requer uma abordagem cuidadosa e inclusiva que considere todas essas dimensões.

Informa ainda que o projeto de expansão foi desenhado e estruturado com a condição de que a escola tivesse salas e espaços disponíveis em quantidade suficiente, tanto para aproveitar ao máximo a rede física que já existia, quanto para evitar um movimento de migrações de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental para escolas próximas, a fim de liberar espaços para a oferta do EMTI.

A SEE/MG (2021) afirma que essa estruturação, que teve início no começo de 2019, mostrou-se essencial, tendo em vista que, anteriormente, em 2018, a política do EMTI em Minas Gerais encontrava-se com dificuldades. Havia uma altíssima evasão de estudantes, acima de 60%, chegando até a 70%, desistências das escolas participantes do programa, baixa credibilidade da iniciativa na rede, falta de infraestrutura nas unidades de ensino, matriz curricular organizada ainda na lógica de turnos e períodos, além de metas acordadas com o MEC (Ministério da Educação) quase impossíveis de serem cumpridas. A política era subsidiada apenas pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do governo federal (Portaria MEC n. 727/13/06/2017⁴⁹, regulamentada pelo Decreto Estadual n. 47.227/02/08/2017), com o repasse anual para cada estudante de R\$ 2 mil, por dez anos.

Assim, segundo a SEE/MG, os estudos dos custos necessários para se realizar a expansão demonstraram que o estado conseguiria elevar a oferta e cumprir a meta estratégica

⁴⁸ Através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), em 2022, a enturmação pedagógica dos alunos do 1º ano do Ensino Médio (Regular, Integral, Integral Profissional, EJA). Acesso em: 2 ago. 2024. https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Tutorial_Enturmacao_Pedagogica.docx.pdf.

⁴⁹ Art. 28 - Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do EMTI de que trata esta Portaria correrá à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE na Lei Orçamentária Anual - LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei nº 13.415, de 2017.

§ 1º - O FNDE realizará o repasse de recursos às SEE que forem selecionadas para participar do Programa, cumprido o disposto nos arts. 18 e 20 desta Portaria e de acordo com normas estabelecidas em Resolução de seu Conselho Deliberativo.

§ 2º - O repasse às SEE será calculado anualmente, segundo disponibilidade orçamentária.

do governo estadual de 20% de matrícula no EMTI até 2022. Para tanto, teria de ser promovida uma priorização de recursos financeiros, com um aumento gradual de escolas e de matrículas ano a ano, respeitadas as questões de infraestrutura e de uso predial, bem como de contratação de professores.

De acordo com a SEE/MG (2021), a construção do Modelo Pedagógico e de Gestão da política do EMTI iniciou-se em abril de 2019, por meio de um acordo de cooperação técnica com parceiros externos do terceiro setor. Essa parceria envolveu cinco organizações: o IET (Itaú Educação e Trabalho), o ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e o Sebrae-MG (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais).

No entanto, a significativa influência de entidades privadas na formulação e implementação de políticas públicas levanta preocupações quanto a possíveis conflitos de interesse. Para que a relação entre o governo e essas entidades seja legítima, é essencial que o processo seja transparente e participativo, envolvendo não apenas os parceiros técnicos, mas também a comunidade escolar e a sociedade civil. A falta de transparência e de participação efetiva pode comprometer a confiança no processo e na gestão pública da educação, além de gerar questionamentos sobre a legitimidade e a justiça das decisões tomadas. Conforme destaca Laval (2019, p. 67): "Em alguns casos, os fundos doados pelo setor privado limitam claramente a liberdade de pensamento e a reflexão crítica."

Além disso, segundo Peroni, Caetano e Lima (2017), políticas nacionais gestadas de forma arbitrária, sem diálogo ou participação da comunidade educacional, como no caso da MP do Ensino Médio, desconsideram construções anteriores e refletem um modelo alinhado aos interesses do capital. Em Minas Gerais, os sujeitos envolvidos na reforma educacional são as mesmas cinco organizações citadas pela SEE/MG (2021, p. 44), cujas influências moldaram aspectos significativos do modelo implantado.

Conforme afirma Laval (2019), as reformas impostas à educação estão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos, bem como pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilidade econômica global. O objetivo das chamadas "reformas orientadas para a competitividade" (*competitiveness-driven reforms*) são, portanto, melhorar a produtividade econômica ao aprimorar a "qualidade do trabalho". Nesse contexto, a padronização na formação de professores é uma das principais características dessas reformas "focadas na produtividade" (*productivity-centred*). Dessa forma, a escola neoliberal também busca elevar a qualidade da força de trabalho como um todo, mas sem aumentar os impostos e, sempre que possível, reduzindo os gastos públicos. Esse modelo

reflete uma lógica econômica que prioriza eficiência e custo-benefício, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais ampla e inclusiva para a educação.

Na percepção de Motta e Frigotto (2017), a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão ao encontro à ideologia do capital humano. Permanece, então, a questão de compreender as razões da urgência de reformar o Ensino Médio com a justificativa da modernização da estrutura curricular — flexibilização por áreas de conhecimento.

Embora a SEE/MG apresente uma visão positiva entre os setores público e privado, é essencial adotar uma análise crítica dessa relação. A tentativa de adaptar tecnologias e metodologias bem-sucedidas em outros estados ao contexto de Minas Gerais pode resultar em inovações úteis, alinhadas às particularidades locais. É necessário que soluções externas sejam cuidadosamente ajustadas e avaliadas para garantir que atendam às necessidades específicas das diferentes regiões e comunidades do estado. Sem esse processo de adaptação, corre-se o risco de que as políticas não sejam eficazes ou sustentáveis a longo prazo.

Quando as políticas educacionais são orientadas por interesses privados e capitalistas, pode haver uma tendência a priorizar aspectos econômicos e de mercado em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes. Isso pode resultar em uma educação voltada para a formação de mão de obra para o mercado, ao invés de cidadãos críticos e conscientes, capazes de participar plenamente da vida democrática e social do país. A colaboração com entidades privadas pode trazer recursos adicionais e novas perspectivas para o sistema educacional, mas é fundamental manter um olhar crítico sobre a influência privada, a sustentabilidade financeira, a equidade na distribuição dos benefícios e a transparência do processo. “Os interlocutores das reformas e dos projetos educacionais que vêm sendo apresentados no período pós-golpe, têm sido o privado mercantil e os setores mais reacionários cujo objetivo é dar a direção à educação” (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 429).

Segundo Motta e Frigotto (2017), na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade. Trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado,

que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.

É fundamental que a sociedade se mobilize em defesa da educação pública, exigindo que os governos cumpram seu papel na promoção de políticas educacionais de qualidade. A educação é um direito fundamental e deve ser garantida a todos, independentemente de sua condição socioeconômica. Nesse sentido, é imprescindível que haja um compromisso real e efetivo com uma política educacional que priorize a universalização do acesso e da permanência na escola, indo além das demandas do mercado de trabalho para promover uma formação integral.

Nesse contexto, as reflexões realizadas apontam que, ao longo dos governos anteriores e, mais recentemente, sob a gestão do Partido Novo, diversas reformas no Ensino Médio foram implementadas em Minas Gerais, seguindo, em grande parte, as diretrizes definidas pela Reforma do Ensino Médio sancionada em 2017. No entanto, essas mudanças, que se apresentam como modernizadoras, reforçam uma lógica de contrarreforma, priorizando interesses econômicos em detrimento de uma educação pública inclusiva e crítica. Tal abordagem promove ajustes que reduzem a formação integral dos estudantes e aprofundam desigualdades, desconsiderando as demandas reais de um sistema educacional comprometido com a cidadania plena e a igualdade de oportunidades. Contudo, essas reformas fazem parte de um processo de contrarreforma educacional, que prioriza a adaptação da educação às exigências do mercado, com foco na formação técnica e utilitarista, em detrimento de uma educação crítica e cidadã.

Uma das principais preocupações, tanto em Minas Gerais quanto em nível federal, é a ênfase excessiva nas demandas do mercado de trabalho, que restringe a formação integral dos estudantes. Esse enfoque, comum em várias reformas, resulta em uma educação voltada para o treinamento de habilidades específicas, deixando de lado o desenvolvimento de competências críticas, sociais e culturais. A educação deve ser mais do que um preparatório para o mercado de trabalho; ela deve proporcionar a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Na perspectiva de Giroux e Figueiredo (2020), a justificativa da ideologia tecnicista sempre foi a necessidade de mão de obra especializada para a manutenção do contingente de “reserva de mercado” dos trabalhadores, sempre com o discurso de que essa é a necessidade de seguir em seu processo de urbanização industrial. Em outras palavras, um sistema produtivo que deve se tornar cada vez mais competitivo, baseado em tecnologias de gestão privada e na auditoria de desempenho de professores e de alunos, sempre fortalecendo a ideia de meritocracia.

Outro ponto de crítica é a redução da carga horária de disciplinas fundamentais, como Filosofia e Sociologia, medidas presentes tanto em Minas Gerais quanto em outras regiões do Brasil, como parte das mudanças promovidas pela Reforma do Ensino Médio em nível federal. Essas disciplinas são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão das questões sociais e políticas. Limitar o tempo dedicado a elas pode resultar em uma formação mais técnica e pragmática, em que a preparação para o mercado de trabalho se sobrepõe a uma reflexão mais ampla sobre o papel do indivíduo na sociedade. Para Giroux e Figueiredo (2020, p. 12), essa tendência está associada a uma onda ultraconservadora e fascista que tenta eliminar a discussão de questões filosóficas, sociológicas e políticas, dificultando o pensamento crítico e reflexivo, além de dificultar o ensino de abordagens relacionadas à cultura como classe social, identidade, gênero, raça, entre outros. Todavia, não é apenas no currículo que opera o controle. O trabalho docente também se torna mais regulamentado e controlado, reduzindo a autonomia do professor, culpando os profissionais e incentivando conflitos com os alunos e os pais.

Portanto, as reformas implementadas em Minas Gerais e no âmbito federal compartilham o objetivo de alinhar a educação às exigências econômicas. Contudo, esse direcionamento limita a formação integral dos estudantes, que deveriam prepará-los para a cidadania e para um entendimento crítico do mundo. A contrarreforma educacional em curso reforça a ideia de que a educação deve ser submissa ao mercado, o que compromete seu potencial de transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Outro desafio relacionado à Reforma do Ensino Médio é a questão da inclusão e da equidade. A flexibilização curricular pode dificultar o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade às disciplinas mais valorizadas pelo mercado de trabalho, como as áreas de ciência e tecnologia. Isso pode agravar as disparidades educacionais e prejudicar as oportunidades futuras desses alunos. “Embora a educação tenha um papel central a desempenhar na conscientização da população, os sujeitos individuais mantêm atitudes contraditórias em relação ao poder. Igualdade, identidade, cidadania, educação” (Giroux; Figueiredo, 2020, p. 15).

Diante das questões levantadas sobre a reforma, é evidente a necessidade de um financiamento adequado para garantir uma política educacional de qualidade, que realmente promova a universalização do acesso e da permanência dos estudantes na escola. Ao longo da história, especialmente em Minas Gerais, os governos têm falhado em apresentar políticas educacionais consistentes e comprometidas com a educação pública, o que se reflete na

fragilidade das reformas até o momento. Na próxima seção, abordaremos mais detalhadamente as políticas de financiamento para a educação, com foco no Ensino Médio.

4 O (NÃO) LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

As políticas de financiamento público para a Educação Básica são estruturantes e imprescindíveis para a garantia do direito à educação. Elas assumem centralidade no processo de substantivação da face social do Estado enquanto provedor do direito público e subjetivo à educação. Essas políticas incidem sobre múltiplas dimensões dos sistemas de ensino e das unidades escolares, como a valorização dos/as profissionais da educação, a aquisição de materiais pedagógicos e permanentes, a construção e manutenção da infraestrutura escolar, o transporte escolar, a merenda, o livro didático, entre outros aspectos fundamentais.

Nesta seção, apresentamos os movimentos das políticas de financiamento ao longo da trajetória das políticas educacionais no Brasil. O objetivo é delinear o percurso e a responsabilização de cada ente federado — União, estados e municípios —, destacando os nexos existentes na formulação e distribuição dos recursos financeiros que sustentam o sistema de financiamento das políticas educacionais.

Para compreender os efeitos dessas políticas no Ensino Médio, foi necessário delimitar o objeto de estudo no tempo e no espaço. Historicamente, os recursos educacionais foram direcionados prioritariamente aos quatro primeiros anos do antigo primário e, posteriormente, aos anos finais do Ensino Fundamental. Essa discussão está fundamentada na concepção de que, na educação — e especialmente no Ensino Médio —, "as políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, levam muito tempo para se tornarem integradas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço" (Ball; Stephen, 2009, p. 307).

Nas seções anteriores, abordamos a constituição do neoliberalismo e suas repercussões no campo educacional, bem como o histórico das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais. Destacamos as principais reformas nessa etapa da escolarização, os princípios que orientam a Reforma do Ensino Médio e a promulgação da Lei n.º 13.415/2017.

As reformas educacionais implementadas nesse contexto têm promovido mudanças curriculares, pedagógicas, estruturais e organizacionais que, longe de assegurarem equidade e qualidade, têm intensificado a fragmentação da formação escolar, aprofundado desigualdades e reduzido a função social do Ensino Médio. O modelo de flexibilização curricular, ao privilegiar itinerários formativos e componentes eletivos, favorece a adaptação da escola às exigências do mercado, em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes.

Nesse cenário, a fragilidade da política de financiamento não representa o único, tampouco o principal entrave à efetivação das mudanças propostas, mas constitui um agravante de um modelo já problemático em sua concepção. Reformas como a instituída pela Lei n.º 13.415/2017 não se limitam à ausência de recursos financeiros: elas expressam um projeto de reconfiguração da educação secundária brasileira, alinhado a interesses econômicos e à racionalidade neoliberal, comprometendo a função pública da escola e contribuindo para o esvaziamento do direito à educação.

Portanto, mais do que defender a ampliação dos recursos para viabilizar essas reformas, é necessário questionar os próprios fundamentos que as sustentam. A crítica não se restringe aos meios, mas alcança os conteúdos e as finalidades que orientam essas mudanças. Nesse contexto, a análise do financiamento da educação ganha contornos ainda mais complexos: trata-se não apenas de discutir a quantidade de recursos, mas de compreender como e para quê eles são alocados, e quais projetos educacionais estão sendo efetivamente sustentados por essas políticas.

Assim, nesta seção, não realizaremos um exame jurídico detalhado das legislações envolvidas, mas destacaremos seus principais avanços e retrocessos, com ênfase nas implicações para o sistema educacional. O foco da análise recai sobre o modelo de financiamento das políticas educacionais em nível microsocial, considerando as principais fontes de recursos — como o FUNDEF, o FUNDEB e o PDDE — e refletindo sobre sua capacidade (ou incapacidade) de sustentar uma política educacional comprometida com a equidade, a qualidade e a formação integral dos sujeitos.

A ênfase recai sobre a aplicação dos recursos em escolas de Ensino Médio situadas nos municípios do Triângulo Mineiro (Uberlândia) e do Norte de Minas (Montes Claros), particularmente no contexto do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos. Para facilitar a abordagem, organizamos esta seção em subseções específicas: A Política de Financiamento da Educação Básica: Perspectivas e Desafios com Ênfase no Ensino Médio; Fontes de Financiamento na Educação: Atual Perfil no Brasil; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

4.1 A Política de Financiamento da Educação Básica: Perspectivas e Desafios com Ênfase no Ensino Médio

Em primeiro lugar, por que é importante investir na educação? Essa pergunta, respondida por Melchior (1987), destaca que a educação é fundamental para a transformação dos indivíduos. Apesar de todo o avanço material proporcionado pela tecnologia, o verdadeiro valor de uma sociedade ou de um país está na qualidade de seus cidadãos, e não na sua riqueza. Mesmo com o crescimento da influência dos meios de comunicação e da tecnologia, a escola ainda mantém sua importância como principal instituição educacional.

De acordo com Melchior (1987 p.1), o financiamento,

Trata-se fundamentalmente da captação de recursos financeiros, do estudo das fontes de recursos e das possibilidades de aperfeiçoá-las. Além disso, propõe alternativas para a criação de novas fontes. Questões relacionadas com a aplicação dos recursos financeiros fogem à esfera e situam-se no âmbito da administração financeira. O financiamento da educação está, portanto, na dependência de questões filosóficas, políticas, econômicas, administrativas, sociais e culturais de uma nação [...].

Na perspectiva do autor, a discussão sobre o financiamento da educação não pode ser dissociada dos valores humanos e éticos que orientam as decisões de uma sociedade. A filosofia, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao proporcionar uma reflexão mais ampla sobre esses valores, que são fundamentais para guiar nossas ações e objetivos. Indivíduos e sociedades que carecem de uma base sólida de valores encontram dificuldade em estabelecer prioridades claras, especialmente em questões de tamanha relevância como o financiamento educacional. Melchior apresenta perguntas provocativas e fundamentais: quem deve financiar a educação? Por que financiar a educação? Quais tributos podem ser utilizados? Quais são as principais fontes de recursos? Essas questões transcendem o campo técnico e financeiro, exigindo uma análise que considera a justiça social, a equidade e o compromisso com o desenvolvimento humano. Sem valores claros e compartilhados, torna-se difícil encontrar respostas adequadas e sustentáveis para essas questões. Assim, a construção de um sistema de financiamento educacional eficaz e justo depende diretamente de escolhas baseadas em princípios éticos e na visão de longo prazo de uma sociedade que valoriza a educação como base do progresso.

Dessa forma, é de extrema importância compreender quais recursos são destinados ao setor educacional, conforme definido por leis e percentuais obrigatórios de investimento estabelecidos em Constituições Federais, decretos e legislações. Dessa maneira, torna-se viável analisar a relevância atribuída ao financiamento da educação ao longo dos anos. Estudos

realizados por autores como Melchior (1987, 1997), Oliveira (2017), Pinto (2000, 2007, 2011, 2014), Rossinholi (2010), entre outros, têm se dedicado a examinar esse assunto e a destacar os marcos legais e constitucionais que definem as diretrizes para o financiamento da educação no Brasil.

As pesquisas ressaltam a eficácia de estabelecer percentuais mínimos de investimento na educação para garantir recursos adequados ao setor. Essa vinculação de recursos busca assegurar que uma parte expressiva do orçamento seja destinada à educação, reconhecendo-a como um direito fundamental e um alicerce essencial para o desenvolvimento do país.

A obrigatoriedade de destinação de recursos para a educação, em teoria, reflete o compromisso do Estado em promover uma educação de qualidade e acessível a todos. Contudo, essa premissa idealizada nem sempre encontra correspondência na prática. A definição tardia da responsabilidade estatal com a educação, evidenciada por lacunas históricas e pela demora na consolidação de marcos regulatórios claros, revela um percurso marcado por insuficiências e omissões.

Embora normas e leis tenham buscado estabelecer critérios e garantir a aplicação efetiva dos recursos, essas iniciativas muitas vezes são reativas, surgindo para corrigir desigualdades já consolidadas. Isso expõe um paradoxo: enquanto o discurso normativo reforça a importância da educação como um direito fundamental, a prática reflete desafios estruturais, como a distribuição desigual de recursos e a ausência de políticas públicas realmente eficazes e equitativas.

Contudo, apesar dos avanços legislativos, é importante ressaltar que o financiamento da educação ainda enfrenta desafios significativos. Muitas vezes, os percentuais estabelecidos não são integralmente cumpridos, o que impacta negativamente na qualidade da educação oferecida. Por meio do conhecimento histórico e da compreensão dos marcos legais e constitucionais, é possível fortalecer a discussão de políticas públicas que assegurem um financiamento adequado e justo para a educação, promovendo, assim, uma educação de qualidade e o desenvolvimento pleno da sociedade.

As políticas de financiamento da educação no Brasil foram marcadas por uma intensa redefinição de políticas educacionais, não apenas voltadas ao financiamento da educação, mas também relacionadas à organização do ensino, tendo sido recebidas de forma diferenciada pelos diversos segmentos da comunidade educacional e acadêmica. Um contexto marcado por um conjunto de dinâmicas que produziram transformações e implicações significativas sobre as políticas educacionais, assim como, sobre a educação como um bem público, o qual se constituiu em três etapas importantes. “A União sempre oscilou entre um horizonte de um

sistema nacional de educação, um sistema educacional descentralizado em sistemas de ensino, aí destacando o sistema federal (antes: imperial) e os sistemas estaduais (antes: provinciais)” (Cury, 2007, p. 833).

Para tal entendimento, é importante realizar um breve recorte do processo de organização e articulação das regulamentações que foram estabelecidas para as políticas educacionais de financiamento. Isso nos ajudará a entender a relação entre as formas de financiamento obrigatório na educação e a criação de fundos que fornecem recursos orçamentários até os dias atuais. É essencial compreender o papel determinante do Estado como articulador nesse processo e como ocorreu a aplicação desses recursos no Ensino Médio, bem como a materialização dos recursos orçamentários nas políticas de financiamento da educação. Conforme aponta Cury (2007), a participação do governo federal na área da educação é progressiva, porém limitada, e está interligada ao processo de descentralização do ensino e à estrutura federativa do país.

No contexto brasileiro, as políticas de financiamento da educação têm sido estabelecidas por meio de regulamentações que buscam garantir a destinação de recursos adequados para o setor. O Estado desempenha um papel crucial como articulador nesse processo, promovendo a coordenação e a distribuição dos recursos entre as diferentes esferas governamentais. A descentralização do ensino, por sua vez, busca aproximar as decisões e a gestão da educação das necessidades e especificidades locais, fortalecendo a autonomia dos entes federados.

Contudo, é importante observar que a presença da União na área da educação ainda possui limitações, sendo necessária uma atuação mais robusta e abrangente para enfrentar os desafios e desigualdades educacionais existentes. É fundamental garantir a efetiva aplicação dos recursos orçamentários institucionalizados nas políticas de financiamento da educação, com especial atenção ao Ensino Médio, etapa crucial da formação dos estudantes.

A distribuição equitativa e eficiente dos recursos, acompanhada de um planejamento estratégico e de uma avaliação contínua das políticas educacionais, constitui a base para a promoção de uma educação de qualidade em todo o país. Esses elementos, contudo, só serão plenamente eficazes se vierem acompanhados de transparência e *accountability* na gestão financeira.

Garantir que a sociedade tenha acesso a informações claras e detalhadas sobre o uso dos recursos públicos, é essencial para fortalecer a fiscalização e a confiança nos investimentos realizados. Isso não apenas assegura o uso adequado dos recursos, mas também reforça o compromisso do Estado com a redução das desigualdades educacionais e a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Os primeiros estudos sobre os movimentos da política de financiamento para a educação, de acordo com Pinto (2000), destacam a história do Ensino Médio, denominado naquela época como ensino secundário, que era predominantemente controlado pelo setor privado. Durante esse período, a educação formal no Brasil era regida pelos jesuítas, que detinham o monopólio do magistério público desde 1549 até sua expulsão em 1759.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, tanto o ensino secundário quanto o ensino primário passaram a ser responsabilidade das províncias. Em 1838, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro com o intuito de servir como modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário no país. Essa mudança transferiu a responsabilidade do ensino secundário para as províncias e conferiu ao Colégio Pedro II um papel de destaque e referência no sistema educacional.

Como consequência dessa reestruturação, o ensino secundário assumiu um caráter predominantemente propedêutico, voltado quase exclusivamente para a preparação dos estudantes ao ingresso no Ensino Superior. Essa orientação reduziu o foco em outras dimensões da formação, como a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências práticas. Além disso, a desarticulação entre as disciplinas resultou em uma abordagem fragmentada dos conteúdos, sem a devida integração entre os diferentes saberes. Esses traços estruturais, estabelecidos historicamente, permanecem evidentes no sistema educacional brasileiro até os dias atuais, reforçando desafios que persistem em comprometer a formação integral dos estudantes.

No segundo momento, que se estende desde a expulsão dos jesuítas até o fim da República Velha, houve uma busca por financiamento para a educação por meio de recursos autônomos, conhecido como "subsídio literário". Esse subsídio era um imposto criado com o propósito de custear o ensino público, especificamente para a sustentação dos mestres régios. Sua implementação ocorreu em 1773 e, a partir de 1774, passou a ser cobrado em Minas Gerais, como mencionado por Pinto (2000, p. 48). Esse mecanismo de arrecadação visava garantir recursos específicos para a educação, contribuindo para o financiamento das atividades escolares e a remuneração dos professores.

No terceiro momento, que abrange as Constituições Federais de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, é estabelecida a obrigatoriedade da aplicação de percentuais de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa determinação é direcionada à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, conforme mencionado por Pinto (2000, p. 54).

Ao longo dessas constituições, foram estabelecidos dispositivos legais que visam garantir recursos financeiros para a educação, por meio da destinação de uma parcela específica

dos impostos arrecadados. Essa medida tinha como objetivo assegurar a manutenção e o desenvolvimento das instituições educacionais, bem como a melhoria da qualidade do ensino.

Essa determinação constitucional reflete o reconhecimento da importância do investimento adequado na educação como um direito fundamental e como um meio essencial para o desenvolvimento social e econômico do país. Os percentuais estabelecidos variam de acordo com as esferas de governo, e a responsabilidade pela aplicação desses recursos é compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O quadro a seguir faz referência ao percentual de impostos aplicado pela União, Estados/DF e Municípios na distribuição obrigatória de recursos para a educação brasileira, no período de 1934 a 1988, que foram estabelecidos por leis, decretos e Constituições Federais:

Quadro 7 - Distribuição dos recursos na Educação no Brasil

Ano	Disposição legal	Esfera da vinculação		
		União	Estados/DF	Municípios
1934	CF	10%	20%	10%
1937	CF	-	-	-
1942	DL nº 4.958	-	15 a 20%	10 a 15%
1946	CF	10%	20%	20%
1961	LBD (Lei nº 4.024)	12%	20%	20%
1967	CF	-	-	-
1969	EC nº 1	-	-	20%
1971	Lei nº 5.692	-	-	20%
1983	EC nº 24	13%	25%	25%
1988	CF	18%	25%	25%

Fonte: Oliveira. (2007, p. 85).

O que se percebe é que, durante o período de 1934 a 1988, as Constituições Federais, leis e decretos estabeleceram diferentes percentuais de impostos a serem destinados à educação pelos entes federativos. Esses percentuais variaram ao longo do tempo e dependiam da esfera governamental responsável pela arrecadação dos impostos.

A Constituição de 1934, por exemplo, determinava que a União deveria destinar um mínimo de 10% de sua receita para a educação. Já a Constituição de 1946 estabelecia que a

União, os Estados e os Municípios deveriam aplicar no mínimo 20% de sua receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição de 1988, em seu artigo 212, estabelece que a União deve aplicar anualmente no mínimo 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem aplicar no mínimo 25% de sua receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. É possível perceber que houve certa estagnação nos percentuais de investimentos destinados à educação na Constituição de 1967. Essas interrupções na vinculação de percentuais mínimos de receitas a serem aplicados na educação indicam uma desresponsabilização do governo em relação à manutenção da assistência financeira necessária para garantir a equalização de oportunidades educacionais.

Em acordo com Melchior (1983), a criação de fontes específicas de recursos financeiros para a educação tem funcionado como engodo, tanto para com os responsáveis pela administração dos recursos, quanto para a população de modo geral. A política de captação de recursos específicos para a educação só tem sentido se coexistir com a política de vinculação de recursos da receita de impostos. A vinculação de percentuais mínimos da receita de impostos é a medida mais eficaz para garantir estabilidade no fluxo de recursos financeiros canalizados para a educação. E, mais importante ainda, é a única medida que pode neutralizar as artimanhas da tecnoburocracia e tornar permanente a prioridade educacional.

Assim, o cenário da política de financiamento para a educação, no universo de cada Constituição Federal até a atualidade, estabeleceu marcos significativos que compuseram a definição dos investimentos (as receitas disponíveis e despesas possíveis), com princípios constantes e associados em diferentes textos e estudos legislativos, referentes ao repasse de recursos financeiros relacionadas às normas nacionais do financiamento da educação, que cumprem função importante nesse processo de regulação política do sistema de financiamento da Educação Básica no Brasil.

Dessa forma, a obtenção de ganhos de eficácia e eficiência tinha e tem por objetivo compatibilizar a expansão do atendimento com restrição orçamentária, mas que efetiva a organização e o funcionamento do sistema educacional como um todo e sistematiza o financiamento da Educação Básica. Para Cury (2007), o marco de uma intervenção estatal-nacional decisiva nos sistemas de ensino foi a Constituição Federal de 1934. Ela estabeleceu, para todos os entes federativos, uma vinculação do percentual dos recursos orçamentários direcionados à educação, previstos no:

Art 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas á educação no respectivo orçamento anual.

Art 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º As sobras das dotações orçamentarias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentaria e médica, e para vilegiaturas (Brasil, 1934).

Percebemos, então, que na CF de 1934 começa a prevalecer a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação. Na visão de Cury (2018), a Constituição de 1934 apresenta um importante marco para a educação, quando propõe a gratuidade e obrigatoriedade na educação primária, mas, sobretudo, quanto a imposição da vinculação do percentual de contribuições para a União, Estados e Municípios a partir dos impostos arrecadados, o que torna a educação um diferencial no que se refere à política de financiamento da educação escolar no Brasil.

Conforme afirma Pinto (2000), a constituição de 1937 não consta nenhuma menção sobre investimentos para educação. Isso transcorreu até o golpe militar de 1964, o qual suprimiu a vinculação constitucional de recursos para a educação, diminuindo também os investimentos governamentais em educação. Houve cortes de vários programas de educação popular que surgiam no país. Por consequência, foram suprimidos seus formuladores com perseguições e exílios, acabando com a vinculação constitucional de recursos para a educação.

A Constituição de 1967 mantém o dispositivo sobre a responsabilização da União na organização e assistência aos Estados e o Distrito Federal:

Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 4º - Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 24, de 1983) (Vide Lei nº 7.348, de 1985).

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer (Vide Decreto-lei nº 1.422, de 1975).

Embora o texto constitucional de 1967 buscasse formalizar responsabilidades e diretrizes para a organização e assistência técnica e financeira entre os entes federativos, ele também introduziu mudanças que fragilizaram o compromisso com o financiamento da educação. Conforme afirma Melchior (1983), esse período foi marcado por contradições significativas: ao mesmo tempo em que criaram fontes de recursos, como o salário-educação, a obrigatoriedade de vinculação de recursos da receita de impostos foi retirada da Constituição Federal. A partir de 1967, nem a União nem os estados estavam mais obrigados a aplicar um percentual mínimo de suas receitas tributárias em educação.

Essa lacuna foi parcialmente preenchida em 1969, quando a obrigatoriedade de destinar 20% da receita tributária para a educação foi restabelecida, mas restrita apenas aos municípios. Essa exclusão das esferas federativa e estadual, que possuem maior capacidade financeira, transferiu a responsabilidade para os municípios, tradicionalmente mais frágeis em termos de arrecadação. Essa desproporção agravou as desigualdades regionais e comprometeu a equidade do sistema educacional, evidenciando a ausência de uma política nacional robusta e articulada de financiamento.

Segundo Melchior (1983), o financiamento da educação nesse período podia ser aprimorado, pois os recursos eram insuficientes e frequentemente mal aplicados. O autor critica a separação entre insuficiência de recursos e má gestão como uma falsa dicotomia, já que ambos os problemas coexistiam e se retroalimentam. Essa combinação dificulta a superação dos desafios educacionais em um contexto de crescente urbanização e expansão da matrícula escolar.

Além disso, a promulgação da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, buscava atender à expansão das demandas educacionais. Contudo, essa legislação foi implementada sem o devido suporte financeiro, sobrecarregando ainda mais os municípios e reforçando as desigualdades já existentes. O capítulo IV traz regras sobre o financiamento:

Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

- a) maior número possível de oportunidades educacionais;
- b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;
- c) o desenvolvimento científico e tecnológico.

Art. 52. A União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá

caráter supletivo e se estenderá por todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação.

§ 1º A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento socioeconômico, tendo em vista renda "per capita " e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professores e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.

§ 2º A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

§ 3º A concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios, integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

Art. 55. Cabe à União organizar e financiar os sistemas de ensino dos Territórios, segundo o planejamento setorial da educação.

Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 15, 3º, alínea f, da Constituição.

Parágrafo único. Os municípios destinarão ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação (Brasil, 1971).

O período de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 foi particularmente conturbado para a educação brasileira, marcado pela instabilidade política e pelas restrições características do regime militar. Esse contexto trouxe consequências significativas para o sistema educacional, agravadas pela insuficiência de investimentos públicos. A falta de priorização da educação culminou em uma série de problemas estruturais, como a superlotação das escolas e a precarização das condições de ensino.

Segundo Pinto (2000), a necessidade de acomodar o aumento da demanda por vagas levou à multiplicação dos turnos escolares, com horários reduzidos para menos de três horas por turno. Em algumas escolas, chegou-se a implementar até cinco turnos diários, comprometendo drasticamente a qualidade do ensino. Essa sobrecarga física e organizacional reflete a inadequação do financiamento educacional para atender às demandas crescentes de uma população em processo de urbanização. Além disso, o período foi marcado pelo achatamento salarial dos professores, uma política que desvaloriza os profissionais da educação e compromete a atratividade da carreira docente. As condições precárias de trabalho agravaram a evasão de educadores qualificados, aprofundando os desafios de se oferecer um ensino de qualidade.

Esses problemas estruturais não impactam apenas o sistema educacional em si, mas também a trajetória de milhões de brasileiros que, devido à precarização do ensino, não conseguiram concluir nem mesmo o Ensino Fundamental. O legado desse período inclui um sistema escolar sobrecarregado e desigual, com implicações que persistem até os dias atuais.

Assim, a aprovação da LDB/71, embora representasse uma tentativa de organizar o sistema educacional frente à expansão da demanda, ocorreu em um cenário de descontinuidade de políticas, subfinanciamento e autoritarismo político. O resultado foi um modelo educacional focado na expansão quantitativa, mas profundamente limitado em sua capacidade de atender às necessidades qualitativas da população e promover justiça educacional.

Nessa época, de acordo com Pinto (2000), houve a criação de uma importante fonte de financiamento, que é o Salário – Educação do Ensino Fundamental, o qual perdura até hoje, com atualizações, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. A idealização e concepção dessa fonte de recursos parte da necessidade dos grupos empresariais que não concordam em cumprir o que foi estabelecido pela constituição de 1946, em seu art. 168. A legislação do ensino adota os seguintes princípios:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (Brasil, 1946).

Por sua vez, ele foi consolidado pela Lei nº 4440/64, a qual afirma que,

Art. 1º é instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar.

Art. 2º O custo atuarial do ensino primário, para os efeitos do artigo 1º desta lei, será calculado sob a forma de quota percentual, com base no salário-mínimo local, arredondando este para múltiplo de mil seguinte.

Art. 3º O salário-educação será estipulado pelo sistema de compensação do custo atuarial, cabendo a todas as empresas recolher, para esse fim, ao Instituto ou Instituições de Aposentadoria e Pensões a que estiverem vinculados. Em relação a cada empregado, qualquer que seja o seu estado civil e o número de seus filhos, a contribuição que for fixada em correspondência com o valor da quota percentual referida no art. 2º (Brasil, 1964).

A Lei nº 4.440/64 consolidou o salário-educação, que buscava criar uma fonte de financiamento para a Educação Básica ao instituir uma contribuição obrigatória das empresas vinculadas à Previdência Social. Essa iniciativa tinha como objetivo suplementar as despesas

públicas com a educação elementar, em um período marcado por insuficiência de recursos e aumento da demanda por vagas escolares. Embora representasse um avanço, a aplicação prática do salário-educação foi limitada, especialmente devido à ausência de um mecanismo constitucional que vinculasse um percentual mínimo de recursos financeiros para a educação.

Somente em 1983, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 24, de autoria do Senador João Calmon, ocorreu a formalização de uma vinculação mínima de recursos públicos para a educação. A emenda determinava que a União destinasse, no mínimo, 13% da receita resultante de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam aplicar ao menos 25%. Esse marco foi fundamental para garantir maior previsibilidade e estabilidade no financiamento educacional, reduzindo a vulnerabilidade do setor às oscilações políticas e econômicas de curto prazo.

"§ 4º - Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1983).

A partir da emenda proposta pelo Senador João Calmon, estabeleceu-se um marco fundamental para garantir a aplicação de um percentual mínimo de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa medida trouxe maior previsibilidade e proteção ao orçamento da educação, reduzindo sua vulnerabilidade às oscilações políticas de curto prazo. Contudo, apesar de sua relevância, a vinculação percentual apresenta limitações que merecem análise mais aprofundada.

Como observa Cury (2007), a década de 1980 foi marcada por uma crise econômica que afetou os países da América Latina, resultando na necessidade de redefinir o papel do Estado. Essa crise decorreu do esgotamento do modelo Keynesiano, conhecido como *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social. No Brasil, esse contexto impulsionou o início da vinculação constitucional de recursos para a educação, formalizada em 1983 com a aprovação da Emenda João Calmon (EC nº 24/83).

Embora tenha representado um avanço significativo ao assegurar patamares mínimos de investimento público na educação, a regulamentação dessa emenda ocorreu apenas em 1985, por meio da Lei nº 7.348. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 ampliou essas disposições, consolidando a obrigatoriedade de aplicação de recursos mínimos na manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os níveis.

Esse conjunto de medidas foi essencial para garantir maior estabilidade no financiamento da educação, especialmente em um período de instabilidade econômica e

redefinição do papel estatal. No entanto, os avanços também evidenciaram desafios, como a dificuldade de atender às crescentes demandas educacionais em um cenário de restrições fiscais, desigualdades regionais e necessidade de eficiência na aplicação dos recursos públicos.

Sob tal prisma, Pinto (2000) afirma que o Salário-educação surgiu como uma alternativa encontrada pelas empresas que não desejavam manter escolas para os filhos de seus empregados. Assim, o formato atual é subsequente da Emenda Constitucional 14/96 e Lei 10.832, com nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988, que posteriormente foi regulamentado pela lei nº 9.424/96, art. 15:

§ 1º O montante da arrecadação do Salário-Educação, após a dedução de 1% (um por cento) em favor do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, calculado sobre o valor por ele arrecadado, será distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, observada, em 90% (noventa por cento) de seu valor, a arrecadação realizada em cada Estado e no Distrito Federal, em quotas, da seguinte forma:

II – Quota Estadual e Municipal, correspondente a 2/3 (dois terços) do montante de recursos, que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental.

Art. 2º A Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação, de que trata o § 1º e seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, será integralmente redistribuída entre o Estado e seus Municípios de forma proporcional ao número de alunos matriculados no ensino fundamental nas respectivas redes de ensino, conforme apurado pelo censo educacional realizado pelo Ministério da Educação" (NR) (Brasil 2003).

Portanto, o modelo que temos hoje de financiamento para a educação, mesmo com interrupções significativas nos períodos ditatoriais, permitiu mecanismos para garantir fontes de recursos, tanto no setor social, quanto em fontes autônomas e distintas da receita tributária, criando políticas que se concretizaram através da introdução das contribuições sociais, valorizaram as fontes de recursos por parte da união, como Contribuições Previdenciárias, Fundo de Garantia de Tempo de Serviços (FGTS) e o Salário-educação para o fomento do Ensino Fundamental.

No Brasil, após a vigência de três décadas da Constituição Federal 1988, os recursos destinados ao ensino público são reservas constitucionais vinculadas à gratuidade, universalização do direito à Educação Básica com caráter obrigatório, sendo que os percentuais são vinculados em um montante anual estimável e com continuidade que incidem sobre a receita líquida de impostos, o qual teve como objetivo a partir da Constituição Federal de 1988 não reduzir os recursos federais para o ensino.

Com efeito, recursos financeiros dependem, para sua alocação, fundamentalmente de decisões situadas na esfera política. Os problemas quantitativos e qualitativos de educação nunca terão os recursos financeiros adequados para solucioná-los de forma definitiva. A reorganização política da tomada de decisão, no entanto, poderá dar margem para que os anseios da população possam encontrar uma vontade política dela dependente e, então, os problemas sociais e educacionais poderão ser equacionados de forma mais aceitável [...] (Melchior, 1983 p. 3).

Assim, por meio das lutas populares e com a força de setores comprometidos com a escola pública, uma nova demarcação foi estabelecida pela Constituição Federal do Brasil de 1988, (CF/88), no art. 205, que diz que a educação é 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. Para tanto, torna-se necessário que haja comprometimento de todos e todas em relação ao desenvolvimento da qualidade educacional.

Esse envolvimento refere-se também ao sistema de financiamento geral, em relação à distribuição de encargos dos impostos provenientes de transferências no âmbito de cada ente federativo - União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os recursos são distribuídos conforme o percentual referido no artigo 212 da Constituição Federal de 1988:

Quadro 8 - Distribuição percentual dos recursos na Constituição Federal de 1988

Entidade federativa	Receita de Impostos
União	I - produto da arrecadação do imposto da União sobre a renda e proventos de qualquer natureza, incidente na fonte, sobre rendimentos pagos, a qualquer título, pelos Estados, suas autarquias e pelas fundações que instituírem e mantiverem (IRRF); II - Fundo de Participação dos Estados constituído com parte da arrecadação da União (21,5%) do imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados (FPE); III - dez por cento do produto da arrecadação da União sobre produtos industrializados proporcionalmente ao valor das respectivas exportações deduzida a parte transferida para os Municípios (IPI/Exportação); IV - setenta e cinco por cento da compensação financeira estabelecida na LC nº 87/96, relativa à desoneração do ICMS nas exportações de produtos primários e semielaborados (Lei Kandir)
Estados/ DF	I - sobre transmissão “causa mortis” e doação, de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); II - sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as

	<p>prestações se iniciem no exterior (ICMS, do qual 25% pertencem aos Municípios).</p> <p>III - sobre propriedade de veículos automotores (IPVA, do qual 50% pertencem aos Municípios)</p>
Municípios	<p>I - sobre propriedade predial e territorial urbana (IPTU);</p> <p>II - sobre a transmissão “intervivos”, a qualquer título, por ato oneroso, de bens imóveis, por natureza ou acessão física, e de direitos sobre imóveis, exceto os de garantia, bem como cessão de direitos a sua aquisição (ITBI);</p> <p>III - sobre serviços de qualquer natureza, exceto os de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação da competência do Estado (ISS).</p>
Transferências de Receita de Impostos da União e dos Estados	<p>I - produto da arrecadação do imposto da União sobre renda e proventos de qualquer natureza, incidente na fonte, sobre rendimentos pagos, a qualquer título, pelos Municípios, suas autarquias e pelas fundações que instituírem e mantiverem (IRRF);</p> <p>II - Fundo de Participação dos Municípios constituído com parte da arrecadação da União (23,5%) do imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados (FPM);</p> <p>III - cinquenta por cento do produto da arrecadação do imposto da União sobre a propriedade territorial rural, relativamente aos imóveis localizados no território respectivo (ITR);</p> <p>IV - vinte e cinco por cento da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS)</p> <p>V - vinte e cinco por cento da compensação financeira estabelecida na LC nº 87/96 relativa à desoneração do ICMS nas exportações de produtos primários e semi-elaborados (Lei Kandir); VI - vinte e cinco por cento da parte transferida aos Estados (10%) do produto da arrecadação da União sobre produtos industrializados proporcionalmente ao valor das respectivas exportações de tais produtos (IPI/Exportação);</p> <p>VII - cinquenta por cento do produto da arrecadação do imposto dos Estados sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA).</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir da Constituição Federal. Brasil (1988).

No que se refere à receita de impostos, a Constituição Federal de 1988 ampliou o índice mínimo a ser aplicado pela União, como também estabeleceu que os percentuais que incidem sobre a receita líquida dos impostos, sendo o percentual da União nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo, 25%. A União transfere recursos da sua receita de impostos para os Estados e Municípios (Brasil, 1988).

Nessa direção, pode-se entender que na década de 1990 foram iniciadas no Brasil propostas de programas de transferência de recursos financeiros de forma descentralizada, diretamente para escolas públicas, para que elas mesmas pudessem ser responsáveis por sua gestão e utilização, de acordo com o referencial legal instituído pela CF/88, que foi a primeira a introduzir o princípio de gestão democrática do ensino público.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/1996 (LDB/96), trata de mecanismos, tanto no âmbito pedagógico, quanto no administrativo e de gestão financeira, quando traz definições um pouco mais claras sobre as normas gerais de direito financeiro público, a fim de que a escola pública pudesse contar com recursos financeiros descentralizados (Brasil, 1996, art. 14 e 15).

Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação de um conjunto de impostos de estados e municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental, modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT. Nele são inseridos novos parágrafos, passando o artigo a ter a seguinte redação:

Art 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil.

§ 2º O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas "a" e "b"; e inciso II, da Constituição Federal, e será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental.

§ 3º A União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

§ 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

§ 5º Uma proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo referido no § 1º será destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

§ 7º A lei disporá sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, sua fiscalização e controle, bem como sobre a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno (Brasil, 1996).

Desse modo, a Emenda Constitucional traz a responsabilização por parte da União em garantir a manutenção das instituições de ensino público, bem como a prestação de assistência técnica e financeira aos estados, distrito federal e municípios, além da equalização de oportunidades educacionais e de um padrão mínimo de qualidade para qualquer nível de ensino.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representou um marco significativo nas políticas educacionais, destacando a vinculação de recursos à educação. Além disso, ela corrigiu um importante aspecto da Constituição Federal de 1988 ao permitir que Estados, Distrito Federal e Municípios ajustassem seus índices de investimento em educação, conforme estabelecido em suas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas. Dessa forma, a lei reconheceu a possibilidade de esses entes federados ampliarem o valor do índice mínimo fixado na Constituição Federal. No artigo 68 da Lei nº 9.394, foram indicados os recursos públicos que deveriam ser destinados à educação, provenientes de: I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II - receita de transferências constitucionais e outras transferências; III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV - receita de incentivos fiscais; V - outros recursos previstos em lei.

Embora a legislação tenha estabelecido uma base sólida para o financiamento da educação e permitido maior flexibilidade e autonomia aos entes federados, sua aplicação prática nem sempre resultou na melhoria das condições educacionais locais. Em muitos casos, a descentralização do controle e a flexibilidade na alocação dos recursos resultaram em desigualdades regionais, onde municípios mais ricos conseguiram ampliar seus investimentos, enquanto outros, com menos recursos, enfrentaram dificuldades em cumprir as exigências mínimas estabelecidas. Para Pinto (2018), “[...] o desequilíbrio do federalismo brasileiro refere-se à grande diversidade nos recursos disponíveis por aluno entre as diferentes regiões do país, assim como no interior de uma mesma região entre as redes municipal e estadual [...]” (Pinto, 2018, p. 853).

Na próxima seção, serão examinadas as fontes de financiamento definidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com uma análise voltada para suas contribuições específicas ao fortalecimento do Ensino Médio. Serão destacados os desafios enfrentados na consolidação de um sistema educacional mais equitativo e sustentável, considerando as peculiaridades dessa etapa de ensino e as estratégias de financiamento necessárias para atender às suas demandas crescentes.

4.2 Fontes de Financiamento na educação: um recorte na organização das políticas de financiamento educacional no Brasil

Como vimos, as principais fontes de financiamento da educação no Brasil provêm dos recursos públicos, especialmente dos governos federal, estaduais e municipais. Para garantir que os recursos destinados à educação sejam assegurados e para promover maior transparência, a Constituição Federal (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ nº 9.394/96,) estabelecem diretrizes e normas específicas. A Constituição, por exemplo, determina a obrigatoriedade de um investimento mínimo em educação por parte dos governos e estabelece mecanismos de financiamento específicos. A LDB, por sua vez, define as bases da educação nacional e determina que uma parte dos recursos públicos seja destinada à educação, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Nesse contexto, as políticas de financiamento público para a Educação Básica desempenham um papel estruturante e indispensável para assegurar o direito à educação, assumindo centralidade no processo de efetivação da função social do Estado. O financiamento da Educação Básica é viabilizado principalmente por meio das seguintes fontes:

- Vinculação constitucional de recursos, que determina a aplicação de percentuais mínimos da receita de impostos da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme o artigo 212 da Constituição Federal de 1988: Art. 212. "A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino;"
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020;
- Fontes de recursos suplementares, como o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que destina recursos financeiros às escolas públicas da Educação Básica, para despesas de bens de consumo e de capital, por meio de repasses anuais descentralizados.

Essas políticas de financiamento são fundamentais para a estruturação e funcionamento das redes de ensino, impactando diretamente diversas áreas, como a valorização

dos profissionais da educação, a aquisição de materiais pedagógicos e permanentes, a construção e manutenção de prédios escolares, o suporte a programas como transporte escolar, merenda escolar e a distribuição de livros didáticos.

Na próxima seção, exploraremos com mais detalhes os objetivos, impactos e desafios associados a cada um desses mecanismos de financiamento, começando pelo FUNDEF e sua evolução para o FUNDEB, seguido pelo PDDE, com um foco especial nas exigências do Novo Ensino Médio/itinerários formativos e suas necessidades de recursos.

4.2.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi um fundo criado no Brasil em 1996 com o objetivo de promover a redistribuição de recursos para a Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental. Era caracterizado como um fundo de natureza contábil, que realizava repasses automáticos de recursos aos estados e municípios. Esses repasses eram calculados com base no número de alunos matriculados em cada rede de ensino. Dessa forma, os estados e municípios recebiam recursos do Fundef de acordo com a quantidade de alunos atendidos em suas escolas.

O objetivo principal do Fundef era garantir um financiamento mínimo para a Educação Básica, contribuindo para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e a valorização dos profissionais da educação. Os recursos do Fundef eram utilizados para cobrir despesas como pagamento de professores, investimentos em infraestrutura escolar, aquisição de materiais didáticos e outras necessidades relacionadas ao Ensino Fundamental. É importante destacar que o Fundef tinha como princípio básico a busca pela equidade no financiamento da educação. Por meio do cálculo com base no número de alunos, buscou-se garantir que os recursos fossem direcionados para onde havia maior demanda, ou seja, para os estados e municípios com maior número de alunos matriculados.

Foi formado no âmbito de cada Estado por 15% das seguintes fontes de arrecadação: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos

Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp); Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir)⁵⁰.

O Fundef trouxe mudanças na forma de financiamento do ensino público do país ao subvencionar uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação de nível fundamental. Assim, foi estabelecido o coeficiente de distribuição dos recursos no decreto nº 2264/97, no art. 2º §1º:

- a) que o número de alunos matriculados nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, apurado no Censo Escolar do exercício anterior ao da distribuição, considerando-se para este fim as matrículas da 1ª à 8ª séries do ensino fundamental regular.
- b) a estimativa de novas matrículas, elaborada pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- c) a diferenciação do custo por aluno, segundo os níveis de ensino e os tipos de estabelecimentos, conforme previsto no §2º do art.2º da Lei n.º 9.424 de dezembro de 1996 (Brasil, 2007, p. 69).

O valor mínimo nacional de repasse por aluno anual é definido através de ato deliberativo do Presidente da República, que teve como parâmetro para o cálculo o total de matrículas do Ensino undamental do ano anterior, acrescido do total estimado para novas matrículas, isso de acordo com o artigo:

Art.6º A União complementa os recursos do fundo a que se refere o art.1º sempre que, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

§1º O valor mínimo anual por aluno, ressalvado o disposto no §4º será fixado por ato do Presidente da República e nunca será inferior à razão entre a previsão da receita total para o fundo e a matrícula total do ensino fundamental no anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas, observado o disposto no art.2º, §1º, incisos I e II.

§2º As estatísticas necessárias ao cálculo do valor anual mínimo por aluno, inclusive as estimativas de matrículas, terão como base o censo educacional realizado pelo Ministério e do Disposto, anualmente, e publicado no Diário Oficial da União.

§3º As transferências dos recursos complementares a que se refere este artigo, serão realizadas mensal e diretamente às contas específicas a que se refere o art. 3º.

§4º No primeiro ano de vigência desta lei, o valor mínimo anual por aluno, a que se refere este artigo, será de R\$300,00 (trezentos reais) (Brasil, 1996, p. 61).

No decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, regulamenta a Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal e determina outras providências com relação ao valor

⁵⁰ Art. 1º Compete aos Estados e ao Distrito Federal instituir o imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior.

destinado ao Fundef para cada unidade da Federação referente à complementação anual da União,

Art. 3º Compete ao Ministério da Fazenda efetuar o cálculo da complementação anual devida pela União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério em cada estado e no Distrito Federal.

§1º O cálculo da complementação da União anual em cada ano terá como base o número de alunos de que trata o § 1º do art. 2º deste decreto, o valor mínimo por aluno número de alunos, definido nacionalmente e, na forma do art. 6º da Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, e a arrecadação das receitas vinculadas ao fundo.

§ 2º A complementação anual da União corresponderá à diferença, se negativa, entre a receita anual do fundo em cada unidade da Federação e o valor mínimo da despesa para o fundo no mesmo ano.

§ 3º As planilhas de cálculo da estimativa de complementação da União serão remetidas previamente ao conhecimento do Tribunal de Contas da União.

§ 4º Até o dia 31 de dezembro de cada ano o Ministério da Fazenda publicará o valor da estimativa da complementação da União para o ano seguinte, relativa a cada unidade da Federação, bem como o respectivo cronograma de pagamentos mensais ao fundo.

§ 5º Após encerrado cada exercício, o Ministério da Fazenda promoverá os ajustes que se fizerem necessários entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em decorrência do cálculo da complementação efetivamente devida, até 30 dias após a entrega, ao Ministério da Fazenda, dos dados oficiais relativos à arrecadação anual do ICMS do exercício encerrado, de todos os estados e do Distrito Federal (Brasil, 2007).

A complementação anual da União, nesse caso, corresponderia à diferença, se negativa, entre a receita anual do fundo em cada unidade da federação e o valor mínimo da despesa definido para o fundo no mesmo ano. Isso ocorre quando a receita originalmente gerada não atinge o valor mínimo por aluno/ano fixado nacionalmente. Contudo, Pinto (2002, p.115) afirma que

a União, que nunca cumpriu esse artigo, teve reduzida a sua responsabilidade, assim como foi retirado do texto constitucional o compromisso de erradicar o analfabetismo (cerca de 18 milhões de pessoas com 10 anos ou mais, em 2002) e de assegurar o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso pela via dos programas presenciais de educação de jovens e adultos. Além disso, o mecanismo de vincular o repasse de uma parcela da receita de impostos ao número de alunos matriculados no ensino fundamental regular desencadeou um processo, em ritmo raramente visto, de municipalização desse nível de ensino, em especial nas regiões mais pobres do país, de tal forma que, de um patamar histórico de 1/3 das matrículas do ensino fundamental público que vigorou até 1996, a rede municipal, hoje, já possui mais alunos que a rede estadual [...].

Esse movimento revela uma contradição: enquanto a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito social fundamental, as decisões posteriores limitaram a capacidade do Estado de cumprir esse compromisso. A municipalização do Ensino Fundamental, incentivada pela vinculação do repasse de recursos ao número de matrículas, pode ser

interpretada como uma estratégia para descentralizar responsabilidades sem o devido suporte técnico e financeiro. Essa medida, em vez de fortalecer a autonomia dos municípios, acabou por sobrecarregá-los, sobretudo nas regiões mais pobres, onde os desafios de infraestrutura e qualificação docente já eram significativos.

Essa fragilidade no financiamento educacional se evidencia em números concretos. Em 2005, o valor mínimo nacional por aluno matriculado nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental foi estipulado em apenas R\$ 620,56. Esse montante ilustra a insuficiência dos recursos para atender às demandas estruturais e pedagógicas, especialmente em regiões menos favorecidas. Para melhor compreender esse contexto, o quadro a seguir apresenta os valores mínimos recebidos no período vigente do Fundef, de 1998 a 2005, permitindo uma análise mais detalhada das variações e das disparidades no repasse de recursos ao longo dos anos.

Quadro 9 - Valor Mínimo Nacional por aluno – FUNDEF - (em R\$)

Ano	1ª a 4ª série	4ª a 8ª série e Educação Especial
1998	315,00	315,00
1999	315,00	315,00
2000	333,00	349,65
2001	363,00	381,15
2002	418,00	438,90
2003	446,00	468,30
2004	537,41	564,50
2005	620,56	651,59

Fonte: MEC Elaboração: DIEESE- Subseção Apeoesp/Cepes

Nota: A partir de 2005, as matrículas em escolas rurais e educação especial têm acréscimo de 2%

Um aspecto importante a ser observado é a disparidade da política de financiamento durante a vigência do Fundef de 1997 a 2005. A distribuição de recursos contemplava apenas o Ensino Fundamental, “além da redução das disparidades nos gastos no interior dos estados, aconteceu um forte processo de transferência de matrículas pertencentes às redes estaduais para as redes municipais” (Pinto, 2019, p. 28).

Outro ponto abordado por Pinto (2002, p. 131) foi o primeiro grande desafio que o país enfrentou: desativar a "bomba-relógio" chamada Fundef. Com o fim desse fundo, previsto constitucionalmente para ocorrer em 31 de dezembro de 2006, os sistemas de ensino municipais, especialmente nas regiões mais pobres, enfrentam um cenário caótico devido à interrupção dos repasses de recursos estaduais. Esse processo exigia grande habilidade do presidente e do Congresso, pois, especialmente os governadores, não demonstraram interesse na prorrogação do Fundef ou em sua substituição por outro fundo, como o FUNDEB, que

pudesse resultar na redução dos seus recursos tributários. Esse impasse revelou as dificuldades políticas e fiscais envolvidas na garantia de um financiamento educacional estável e eficaz.

O segundo grande desafio destacado por Pinto foi a necessidade de criar condições para que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), agora com força legal, fossem efetivamente cumpridas. Como discutido, isso exigiu uma ampliação significativa dos gastos públicos com educação no Brasil. O Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001) apontava para a necessidade de um investimento de 10% do PIB nos dez anos seguintes, mas o país destinava apenas cerca de 4,5% para a educação. Esse aumento substancial de recursos dependia de um esforço conjunto das três esferas de governo, mas com prioridade para a União, que detinha a maior parte dos recursos públicos do país. Contudo, a União era também a que menos se envolvia no financiamento da educação, o que tornou a implementação dessas metas ainda mais desafiadora e exigiu uma mudança significativa na alocação de recursos para a Educação Básica no Brasil.

A análise da distribuição do valor mínimo por aluno destinado ao Fundef revela uma estrutura educacional desigual, em que os recursos financeiros eram alocados prioritariamente para o Ensino Fundamental, deixando o Ensino Médio em uma situação marginalizada. Costa (2001, p. 78) aponta que, na prática, muitas escolas do Ensino Médio funcionam em prédios destinados principalmente ao Ensino Fundamental, o que, apesar de atender a uma lógica de racionalização do uso do espaço físico, expõe a falta de um financiamento adequado e independente para o Ensino Médio. A interdependência entre os níveis de ensino, evidenciada pela utilização dos mesmos recursos físicos e pela falta de transparência nas despesas associadas a cada um, permitiu a expansão das matrículas no Ensino Médio, mas sem uma devida estruturação financeira e pedagógica.

Essa falta de uma política de financiamento eficaz para o Ensino Médio é um dos maiores desafios para a educação brasileira. A quase inexistência de recursos próprios para essa etapa do ensino, aliada à precariedade da gestão financeira, compromete a qualidade do ensino oferecido. Pinto (2002, p. 116) menciona que, em muitos Estados, os gastos com o Ensino Fundamental eram contabilizados também como despesas do Ensino Médio, evidenciando a falta de uma distinção clara entre os dois níveis e a insuficiência de recursos específicos para o Ensino Médio. Esse modelo evidencia a precariedade de um sistema que não consegue garantir as condições mínimas para a oferta de uma educação de qualidade, especialmente nas regiões mais carentes.

A inclusão do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, com sua progressiva obrigatoriedade, deveria ser tratada como um direito do cidadão e um dever do

Estado. Todavia, a realidade mostra que, sem uma adequada alocação de recursos e políticas específicas, o Ensino Médio acabou sendo marginalizado, prejudicando principalmente os estudantes das regiões mais pobres, que não têm acesso a uma educação de qualidade. Essa situação, conforme aponta Krawczyk (2009), reflete uma verdadeira crise no Ensino Médio, caracterizada pela falta de sentido e desmotivação, evidenciada pelos relatos de docentes e estudantes sobre a baixa qualidade e o desinteresse pela etapa educacional.

Krawczyk (2009) destaca que, por muito tempo, o Ensino Médio foi uma realidade restrita às camadas privilegiadas da população. No entanto, nas últimas décadas, a democratização do acesso ao Ensino Médio trouxe desafios importantes, pois a escola que antes atendia 20% da população, agora se expande para atender a uma parcela maior, sem, contudo, garantir a qualidade desejada. A real democratização do ensino só será alcançada quando os estudantes do Ensino Médio forem capazes de aprender os conteúdos curriculares de forma crítica, relacionando-os com a realidade em que vivem.

Diante das desigualdades e da necessidade de reformar o financiamento da Educação Básica no Brasil, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53/2006. Ela trouxe mudanças significativas para o financiamento educacional, com o objetivo de reduzir as disparidades regionais e proporcionar uma distribuição mais equitativa dos recursos. A alteração na Constituição representou um passo importante para corrigir as deficiências causadas pela insuficiência de recursos no Ensino Médio, visando garantir uma educação de qualidade e mais justa para todos os estudantes do país.

Conforme destacam Pinto, Amaral e Castro (2011), o maior desafio relacionado aos gastos no Ensino Médio brasileiro é precisamente identificar quais são, de fato, os recursos destinados a essa etapa da educação. Embora os avanços feitos pelos órgãos públicos no levantamento e disseminação de informações sobre os gastos educacionais sejam notáveis, ainda persiste uma falta de confiabilidade nos dados disponíveis.

A seguir, serão discutidos os desdobramentos da Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa emenda ampliou significativamente o alcance do financiamento educacional, contemplando todas as etapas da Educação Básica e reforçando a valorização dos profissionais da educação como um elemento central para o desenvolvimento do setor.

4.2.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

Conforme foi observado, o financiamento educacional brasileiro antes do Fundef era fragmentado e dependia predominantemente de iniciativas isoladas das esferas estaduais e municipais. Essa ausência de um sistema unificado de redistribuição de recursos criava uma disparidade significativa na qualidade do ensino entre as regiões, prejudicando especialmente o acesso e a manutenção dos alunos na escola pública, em particular, no Ensino Médio, que já enfrentavam desafios como baixa cobertura e altas taxas de evasão.

Nesse sentido, a ampliação do financiamento da Educação Básica, com a transição do Fundef para o FUNDEB, conforme destaca Braga e Silva (2019), se apresenta como um passo crucial para superar essas desigualdades. Ao contrário do Fundef, que era restrito ao Ensino Fundamental, o FUNDEB abrange toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, tanto urbano quanto rural, e outras modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Essa ampliação, portanto, reflete um esforço para garantir maior equidade no acesso e na qualidade da educação, cobrindo uma gama mais ampla de necessidades educacionais.

No contexto do FUNDEB, Pinto (2018) destaca que a Emenda Constitucional nº 53/2006, além de ampliar a abrangência do fundo, introduziu importantes modificações, como a criação das quotas municipais do salário-educação (art. 212, § 5º), ampliando sua aplicação para toda a Educação Básica (art. 212, § 6º). Essas mudanças tiveram um impacto significativo, pois asseguraram uma distribuição mais equitativa dos recursos, com maior direcionamento deles às redes de ensino municipais, o que favoreceu a redução das desigualdades regionais. Além disso, o FUNDEB estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (art. 206, inc. VIII), uma medida essencial para garantir uma remuneração mínima para os profissionais da educação, promovendo sua valorização e, conseqüentemente, incentivando melhorias contínuas na qualidade do ensino.

A ampliação do financiamento com o FUNDEB também visou corrigir falhas históricas, oferecendo uma abordagem mais equitativa na distribuição de recursos para a Educação Básica. A aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006 foi, portanto, um passo crucial nesse processo, com o objetivo de prorrogar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo o Fundef em 2007. Ao expandir sua abrangência, incluindo toda a Educação Básica, desde a creche até o Ensino Médio, e ao estabelecer a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos

Estados, Distrito Federal e Municípios, que passaram a ser destinadas a 20% do total, o FUNDEB representou um avanço significativo no financiamento da educação pública. Essa ampliação no financiamento visou corrigir as desigualdades regionais, permitindo que os recursos fossem aplicados de forma mais equitativa em todo o território nacional, beneficiando diretamente a qualidade da educação em todas as suas fases.

[...] Art. 212 no § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino (NR) (Brasil, 2006).

Nesse caso, a distribuição dos recursos teve como base o número de alunos da Educação Básica informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e os estados, com base nos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;

II - os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (Brasil, 2006).

Da mesma forma, a aplicação desses recursos pelos gestores estaduais e municipais deveria ser direcionada, considerando a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos estados e municípios em relação à Educação Básica.

III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

- a) a organização dos fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;
- b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno;
- c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação;
- d) a fiscalização e o controle dos Fundos;
- e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Brasil,2006).

Embora a legislação ofereça um arcabouço sólido para a gestão dos recursos educacionais, sua eficácia depende de diversos fatores, como a capacidade técnica e administrativa dos gestores, o fortalecimento dos mecanismos de fiscalização e um maior compromisso político com as metas do PNE. Além disso, é imprescindível encontrar um equilíbrio entre a autonomia local e a articulação nacional, respeitando as especificidades regionais sem comprometer a unidade e a qualidade do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, Farenzena (2011) destaca que "a organização federativa e a repartição de competências entre níveis de governo têm expressão específica no setor educacional". Tal especificidade se manifesta no reconhecimento da autonomia dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, na orientação para uma organização em regime de colaboração entre esses sistemas e na definição clara de papéis e prioridades das esferas de governo na educação. Essa visão reforça a necessidade de articulação intergovernamental como base para promover uma gestão mais eficiente e coordenada dos recursos educacionais, garantindo que as responsabilidades compartilhadas resultem em benefícios reais para a Educação Básica em todo o país.

No caso do Distrito Federal, a regra adotada, tanto para a distribuição quanto para a aplicação dos recursos, é adaptada à especificidade prevista no Parágrafo Único, art. 10⁵¹ da

⁵¹ Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
- III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), que estabelece a responsabilidade do governo distrital em relação a toda a Educação Básica.

IV - os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos § 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

V - a União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal;

VI - até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo (Brasil, 1996).

Na perspectiva de Farenzena (2011), o financiamento da Educação Básica no Brasil é caracterizado por responsabilidades e prioridades distintas entre as esferas de governo. Cada esfera deve destinar parte de suas receitas tributárias à educação, complementadas por frações do salário-educação como fonte adicional protegida de recursos. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) destacou a priorização financeira do Ensino Fundamental, reforçada pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 (1997-2006). Posteriormente, as ECs nº 53/2006 e nº 59/2009 ampliaram essa prioridade para toda a Educação Básica, consolidando uma base de financiamento mais ampla para o setor. Conforme apontam Gutierrez e Farenzena (2024, p. 4), uma diferença marcante entre os fundos de financiamento da Educação Básica está em sua temporalidade. Enquanto o Fundef tinha duração prevista até 2006 e o primeiro FUNDEB, até 2020, sua versão mais recente aprovada em 2020, foi estabelecida como um fundo permanente, garantindo maior estabilidade e continuidade no financiamento da Educação Básica no Brasil.

É importante chamar atenção para o contraste entre o Ensino Fundamental, favorecido por fontes diversificadas de financiamento, e o Ensino Médio público, que enfrenta desafios específicos. Embora conte com recursos provenientes do salário-educação, uma contribuição social relevante, essa etapa de ensino carece de outras fontes específicas que garantam sua adequada manutenção e desenvolvimento. Essa lacuna é um reflexo da ausência de recursos destinados ao Ensino Médio no Fundef, situação que se agravou com fatores que afetam

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

diretamente os estudantes das escolas públicas, como dificuldades de acesso a transporte, alimentação e uniformes, além da racionalização do uso do espaço e do tempo escolar.

Conforme aponta Costa (2001), esses fatores têm se mostrado decisivos para o baixo ingresso e as altas taxas de evasão no Ensino Médio, evidenciando fragilidades estruturais tanto no financiamento quanto na gestão dessa etapa educacional. Tais desafios reforçam a necessidade de políticas mais eficazes e sustentáveis, capazes de promover a equidade e a permanência dos estudantes no Ensino Médio público.

Assim, o FUNDEB se constitui na principal fonte de financiamento da Educação Básica, incluindo todas as modalidades e etapas de ensino regular (creche, pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio); ensino indígena e quilombola; Ensino de Jovens e Adultos (EJA); educação especial; e vagas em creches conveniadas do poder público municipal. Conforme aponta Fazenda (2011), essa ampliação foi fundamental para corrigir lacunas deixadas pelo Fundef, garantindo um modelo mais equitativo. As receitas destinadas ou vinculadas ao FUNDEB advêm de impostos e transferências dos estados e municípios e, quando não atingido o valor mínimo nacional, de complementação da União. (Dieese, 2019).

Em cada estado, o FUNDEB é composto por 20% das seguintes receitas:

- Fundo de Participação dos Estados – FPE.
- Fundo de Participação dos Municípios – FPM.
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS.
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp.
- Desoneração das Exportações (LC nº 87/96).
- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD.
- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA.
- Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios (Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2020).

Também compõem o Fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas. Ainda no âmbito de cada estado, onde a arrecadação não for suficiente para garantir o valor mínimo nacional por aluno ao ano, haverá o aporte de recursos federais, a título de complementação da União.

Quadro 10 - Percentual de recursos dos impostos destinados para investimentos na educação

Receita/Ano	2007	2008	2009	2010 a 2020
FPE	16,66%	18,33%	20%	20%
FPM	16,66%	18,33%	20%	20%
ICMS	16,66%	18,33%	20%	20%
IPIexp	16,66%	18,33%	20%	20%
Desoneração Exportações	16,66%	18,33%	20%	20%
ITCMD	6,66%	13,33%	20%	20%
IPVA	6,66%	13,33%	20%	20%
ITR – Cota Municipal	6,66%	13,33%	20%	20%
Complementação da União	R\$ 2 bilhões	R\$ 3,2 bilhões	R\$ 5,1 bilhões	10% da contribuição de estados e municípios.

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O Fundeb é a principal fonte de recursos da Educação Básica, respondendo por mais de 60% do financiamento de todo o ensino básico do país, etapa que vai do infantil ao Ensino Médio:

Quadro 11 - Proporção de distribuição dos recursos por modalidade de ensino

Etapa/modalidade de ensino	2007	2008	2009 a 2020
Ensino Fundamental Regular e Especial	100%	100%	100%
Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	33,33%	66,66%	100%

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O fundo é composto por percentuais das receitas de vários impostos como consta na Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, art. 3º. Os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita,

- I - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD) previsto no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal;
- II - Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) previsto no inciso II do caput do art. 155 combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;
- III - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) previsto no inciso III do caput do art. 155 combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal;

IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal, prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal;

V - parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;

VI - parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional);

VII - parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do IPI devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional);

VIII - parcela do produto da arrecadação do IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal, prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989;

IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

§ 1º Inclui-se ainda na base de cálculo dos recursos referidos nos incisos I a IX do caput deste artigo o adicional na alíquota do ICMS de que trata o § 1º do art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

§ 2º Além dos recursos mencionados nos incisos I a IX do caput e no § 1º deste artigo, os Fundos contarão com a complementação da União, nos termos da Seção II deste Capítulo (Brasil, 2020).

Ultimamente, cerca de 40 milhões de estudantes da rede pública são atendidos pelos recursos do financiamento. Os recursos do FUNDEB são distribuídos de forma automática, ou seja, não há necessidade de autorização ou convênios para sua destinação. São também periódicos, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal, conforme percentuais já definidos:

§ 1º A parcela da complementação de que trata o inciso II do caput do art. 5º desta Lei observará, no mínimo, os seguintes valores:

I - 2 (dois) pontos percentuais, no primeiro ano;

II - 5 (cinco) pontos percentuais, no segundo ano;

III - 6,25 (seis inteiros e vinte e cinco centésimos) pontos percentuais, no terceiro ano;

IV - 7,5 (sete inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, no quarto ano;

V - 9 (nove) pontos percentuais, no quinto ano;

VI - 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, no sexto ano.

§ 2º A parcela da complementação de que trata o inciso III do caput do art. 5º desta Lei observará os seguintes valores:

I - 0,75 (setenta e cinco centésimos) ponto percentual, no terceiro ano;

II - 1,5 (um inteiro e cinco décimos) ponto percentual, no quarto ano;

III - 2 (dois) pontos percentuais, no quinto ano;

IV - 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, no sexto ano (Brasil, 2020).

A distribuição desses recursos é realizada com base no número de alunos matriculados na Educação Básica pública, de acordo com dados do último censo escolar. Os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, enquanto os estados recebem com base no número de alunos do Ensino Fundamental e Médio. É importante ressaltar que há uma atenção especial para as condições relacionadas à duplicidade de matrículas.

§ 3º Para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes:

- I - da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado;
- II - da educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no art. 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei (Brasil, 2020).

Sendo assim, o Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que terá vigência até 2026. A participação da União no fundo será de 12% em 2021, 15% em 2022, 17% em 2023, 19% em 2024, 21% em 2025 e 23% em 2026. Atualmente, o governo federal contribui com 10% da contribuição total dos estados e municípios. Houve um grande esforço para alcançar um consenso que incorporasse elementos da proposta do governo, que foi apresentada em julho de 2020, dias antes da votação. Foi acordado, então, uma complementação final de 23% distribuídos progressivamente em seis anos.

Propõe, ainda, o padrão mínimo de qualidade na educação, tendo como referência o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que visa assegurar as condições necessárias para uma oferta educacional adequada. O CAQ, previsto na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵²,

⁵² Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, dentre as quais no artigo 7º, a saber: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”, e os parágrafos 1º ao 7º, em especial os parágrafos a seguir: §2º “As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizam a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca”; §4º “Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”; e §7º “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação”.

estabelece um parâmetro de financiamento público que objetiva alcançar, no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano de vigência do plano e 10% ao final do decênio.

Para tanto, a Meta 20 propõe diretrizes como atender às demandas educacionais de acordo com o padrão de qualidade nacional (Estratégia 20.1), melhorar os mecanismos de acompanhamento do salário-educação (Estratégia 20.2), realizar estudos regulares sobre investimentos e custos por aluno por meio do INEP (Estratégia 20.5) e regulamentar dispositivos constitucionais para equilibrar responsabilidades e recursos entre os entes federativos, especialmente em regiões com maiores desigualdades, como o Norte e o Nordeste.

A implantação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), conforme apontado por Saviani (2018), deveria ter ocorrido em junho de 2016, precedida por um processo de discussão e definição dos recursos necessários para garantir uma transição eficiente, especialmente em regiões mais vulneráveis. A análise de custos, nesse contexto, é essencial para dimensionar as necessidades financeiras dos planos educacionais, destacando a importância do planejamento estratégico na gestão das redes públicas de ensino. Essa perspectiva evidencia a complexidade de se alcançar os objetivos propostos, como os da Meta 20, que busca corrigir as exclusões históricas resultantes do atraso no reconhecimento do direito à educação no Brasil. A implementação do CAQ e o cumprimento dessa meta são passos cruciais para reduzir desigualdades e assegurar uma educação de qualidade e que respeite os direitos de todos os estudantes, promovendo sua inclusão no sistema educacional.

Farenzena (2021) complementa ao destacar que a Emenda Constitucional nº 108/2020 consagra o CAQ como referência para assegurar um padrão mínimo de qualidade educacional, sob responsabilidade da União. Posicionado nas estratégias da Meta 20 do PNE, o CAQ se configura como um instrumento para equalizar as condições de oferta educacional em todo o país. Com custos estabelecidos de acordo com as condições adequadas, espera-se que cada escola possa oferecer uma infraestrutura física e pedagógica de qualidade, valorizar os profissionais da educação e implementar programas suplementares, conforme evidenciado no documento (A PEC do Fundeb e o CAQ, agosto de 2020).

Essa expansão do financiamento da Educação Básica, com o aumento de recursos disponíveis, possibilita melhorias significativas, especialmente no Ensino Médio. A infraestrutura das escolas, a formação dos professores e a disponibilidade de materiais didáticos podem ser substancialmente aprimoradas, o que, por sua vez, impacta diretamente na qualidade do ensino. Contudo, como alertado por diversos estudiosos, é essencial que exista um monitoramento rigoroso e eficaz do uso desses recursos. A avaliação contínua da adequação

dos valores alocados e a aplicação transparente dos recursos são cruciais para garantir que o financiamento chegue, de fato, aos estudantes que mais necessitam.

Além disso, conforme destaca Saviani (2018), o federalismo foi um fator essencial para promover a equidade na Educação Básica. A redistribuição de competências, combinada com um papel mais proativo da União no financiamento por meio da redistribuição de impostos, busca atender às necessidades dos estados e municípios. Essa estratégia é fundamental para corrigir as disparidades regionais e assegurar uma educação mais justa e de maior qualidade para todos os estudantes. Nesse sentido, a integração entre o aumento do financiamento e o fortalecimento do federalismo educacional é indispensável para a construção de um sistema educacional mais eficiente e igualitário.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma política de financiamento suplementar da União destinada às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. O programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O PDDE reúne diversas ações voltadas à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, que visam fortalecer a autogestão escolar nos âmbitos financeiro, administrativo, tema que será aprofundado na próxima seção.

4.2.3 Programa Dinheiro Direto na Escola

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) constitui uma importante fonte de recursos para o fortalecimento das escolas públicas. Trata-se de uma verba suplementar vinculada aos recursos previstos no artigo 212 da Constituição Federal, que institui as políticas de fundos. Criado em 1995 e regulamentado pela Resolução nº 003, de 21 de janeiro de 1999, o PDDE prevê, em seu artigo 1º, a transferência de recursos financeiros pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) diretamente às escolas públicas de Ensino Fundamental das redes estadual, municipal e do Distrito Federal, bem como às escolas de educação especial mantidas por organizações não governamentais sem fins lucrativos. Essa transferência visa contribuir, de forma supletiva, para a manutenção de cada estabelecimento de ensino.

De acordo com Ferrarezi (2023), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é integralmente financiado pelo Salário-Educação, uma contribuição social criada em 1964 pela Lei nº 4.440/1964. Essa contribuição incide sobre a folha de pagamentos das empresas, com uma alíquota de 2,5%, e possui destinação vinculada à Educação Básica. O Salário-Educação

é recolhido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que distribui os recursos em cotas para a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Do total arrecadado, 10% são destinados à União, com o objetivo de financiar políticas de assistência técnica e financeira, como o PDDE. Em termos de magnitude, o Salário-Educação constitui a segunda maior fonte de financiamento da educação pública no Brasil. Em 2019, sua arrecadação bruta superou R\$21,29 bilhões, conforme dados extraídos do FNDE (*apud* Lutz, 2021). Assim, essa contribuição desempenha um papel fundamental na sustentação de programas como o PDDE, sendo uma ferramenta essencial para o financiamento e a promoção de melhorias na Educação Básica no país.

Conforme aponta Mafassioli (2015), o PDDE é identificado como uma política pública de descentralização de recursos para a educação, sendo também uma das principais estratégias de financiamento da União à Educação Básica. O Programa possibilitou às escolas não apenas o recebimento, mas também a gestão e a fiscalização de recursos públicos, promovendo maior autonomia e eficiência na administração dos recursos destinados ao ensino.

Até 2008, o PDDE atendia exclusivamente ao Ensino Fundamental. Segundo Adrião e Peroni (2007), embora o programa concentre os recursos nesta etapa, outras fases da Educação Básica também se beneficiam e são impactadas por ele. Isso ocorre porque, em um mesmo estabelecimento de ensino, diversas etapas de escolaridade são oferecidas, todas sujeitas às decisões tomadas por uma mesma esfera coletiva de gestão, atualmente denominada Unidade Executora, sobre a qual falaremos mais adiante.

Sendo assim, a partir de 2009, o Programa foi ampliado para abranger todos os níveis da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, segundo aponta a Lei 11.947/2009⁵³:

[...] o Art. 22 estabelece que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem como objetivo prestar assistência financeira, em caráter suplementar, a diversas instituições. Entre elas estão as escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público. Além disso, o PDDE abrange escolas mantidas por entidades sem fins lucrativos de natureza similar e os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde que estes ofereçam programas de formação inicial ou continuada para profissionais da educação básica (Brasil, 2009)

⁵³ Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n°s 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n° 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n° 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

Dessa forma, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) apresenta uma proposta ampla e inclusiva ao direcionar recursos suplementares. Atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de Educação Básica, bem como às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público. O programa tem como propósito contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários, visando à garantia de seu funcionamento e à promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, além de incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social. A seguir, apresentaremos a evolução cronológica do PDDE no período de 1995 a 2022.

Quadro 12 - Evolução cronológica do PDDE no período de 1995 a 2022

LINHA DO TEMPO DO PDDE (1995-2022)	
FASE DE IMPLANTAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA	
Ano	Ação
1995	<ul style="list-style-type: none"> 1º mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso; • Resolução nº 12 - FNDE: cria o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - PMDE; • Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); • Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef): criado pela Emenda Constitucional (EC) nº14, a qual alterou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias (ADCT) que institui que 60% dos recursos a que se refere o art. 212 da CF devem ser reservados para a Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino (MDE) fundamental. A EC modifica o art. 211 da CF e institui as funções redistributiva e suplementar dos recursos da União; • Resolução nº 4 – PMDE: inclusão da educação especial e indígena como beneficiárias do PMDE.
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 3 – PMDE: obrigatoriedade de repasse diretamente para as Unidades Executoras (UEX); inserção do limite mínimo de 20 alunos matriculados; inclusão das Organizações da Sociedade Civil (OSC) voltadas à educação especial;

	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamentação do Fundef (Lei nº 9.424).
1998	PMDE passa a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE pela Medida Provisória (MP) nº 1.784, de 14 de dezembro. Tem-se o fim da obrigatoriedade de convênio; a exclusão da regra que exigia número mínimo de alunos; e a transferência de recursos passa a ser efetivada de forma automática pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.
1999	<p>2º mandato de FHC;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crise financeira; • Resolução nº 3 – PDDE: inclusão do princípio redistributivo dos recursos disponíveis para garantir padrão mínimo de qualidade do ensino e contribuir para a redução das desigualdades socioeducacionais entre as regiões do país.
2000	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 8 – PDDE: exigência de que escolas com número superior a 99 alunos somente sejam beneficiadas se dispuserem de UEx; exigência de apresentação da ata da assembleia de eleição e posse do diretor de UEx; estabelecimento de prazo limite de cadastramento para efeito de recebimento de recursos à conta do PDDE; • Resolução nº 24 – PDDE: flexibilização a utilização de recursos de saldos financeiros.
Fase de ampliação e consolidação do Programa	
2004	Resolução nº 10 – PDDE: altera a tabela de repasses, acrescentando um fator moderador/fator de correção ao número de alunos matriculados.
2005	Resolução nº 17 – PDDE: estabelece que as escolas passariam a receber os recursos em parcela única anual; redução de 90 para 50 o número de alunos para obrigatoriedade da criação da UEx; as escolas com menos de 20 alunos passam a receber; a escola pode definir o percentual de verba que quer receber na rubrica.
2006	<p>2º mandato do presidente Lula;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: criado pela EC nº 53, que alterou ainda o § 5º do art. 212 da CF, prevê como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação para a educação básica; • Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro: institui a duração do ensino fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade; • Resolução nº 9 – PDDE: determina que as transferências de recursos do PDDE sejam acrescidas de uma parcela extra de 50%, a título de incentivo, concedida a todas as escolas públicas rurais.
2007	<p>2º mandato do Presidente Lula;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O PDDE passa por novas modificações com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE/Plano de Metas/ Plano de Ações Articuladas-PAR (Decreto nº 6.094, de 24 de abril); • Tem-se a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Escolas com IDEB

	<p>críticos deveriam adotar o PDE-Escola, gerando um aumento substancial do público elegível;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 9 – PDDE: determina que as transferências de recursos do PDDE seriam acrescidas de uma parcela extra de 50% a título de incentivo, concedida a todas as escolas públicas rurais; • O Fundeb é regulamentado pela Lei nº 11.494.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • PDDE passa a ter a sua primeira Lei (nº 11.947, de 16 de junho); • PDDE passa a atender a outras etapas da educação básica (MP nº 455, de 28 de janeiro); • Aumento do número total de unidades escolares priorizadas e de localidades atendidas em relação à priorização anterior; • EC nº 59, de 11 de novembro: obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. A Emenda também reduz o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à MDE; • Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – Portaria nº 971, de 9 de outubro.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 12.695, de 25 de julho: dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). A política de transferência de recursos se fortaleceu e o PDDE ampliou seu raio de atuação.
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 10 – PDDE: passa por várias modificações (Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, mudança no cálculo dos valores, foi criado o cartão PDDE); • Lei nº 12.858 destina 75% dos royalties do petróleo e gás para a educação e 25% para a saúde, e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação; • Resolução nº 18 – PDDE: Escolas Sustentáveis, de 21 de maio.
Fase de crise e resiliência do Programa	
2014	<ul style="list-style-type: none"> • "Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024): previsão de aumento dos investimentos públicos destinados à educação; • Resolução nº 6 – PDDE: o PDDE passa a ser pago em duas parcelas anuais; dotações orçamentárias são reduzidas; • Programa Mais Cultura nas Escolas – Resolução nº 4, de 31 de março
2015	Resolução nº 16 – PDDE: novas regras para o repasse de recursos do PDDE (duas parcelas anuais, uma em cada semestre, com intervalo mínimo de 4 meses entre os repasses).
2016	<p>Impeachment da presidenta Dilma;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Início do governo Temer; • Aprovação do Teto de Gastos (EC nº 95, em 15 de dezembro).
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro (Lei do Novo Ensino Médio): altera a LDB e estabelece uma mudança na estrutura do Ensino Médio; • FNDE testa, pela primeira vez, o uso do cartão PDDE; • No período de 2008 a 2017, o PDDE foi o

	programa que mais recebeu recursos oriundos do salário-educação.
2018	<ul style="list-style-type: none"> • O FNDE inicia a expansão da implantação do Cartão PDDE em todo território nacional; • Resolução nº 20 – PDDE: redefine regras de distribuição dos recursos (80% para cobertura de despesas de custeio e 20% para despesas de capital); • Resolução nº 7 – PDDE: Programa Mais Alfabetização, de 22 de março; • Resolução nº 9 – PDDE: Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), de 13 de abril; • Resolução nº 20 – PDDE: Programa Escola Acessível, de 19 de outubro; • Resolução nº 21 – PDDE: Programa Novo Ensino Médio, de 14 de novembro.
2019	<p>Início do governo Bolsonaro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A União passa a custear parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com recursos do salário-educação, diminuindo o montante para outros programas; • Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765, de 11 de abril, revogado e substituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023).
2020	<ul style="list-style-type: none"> • Emergência sanitária e de saúde – Pandemia de Covid-19; • Fundeb Permanente – EC nº 108, de 27 de agosto: Novo Fundeb é instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública; • PDDE Emergencial – Resolução nº 16, de 7 de outubro: destinado a auxiliar atividades no contexto da pandemia de Covid-19; • Política Nacional de Educação Especial – Decreto nº 10.502, de 30 de setembro (suspensão em dezembro de 2020, após ação de inconstitucionalidade); • Programa Sala de Recursos Funcionais – Resolução nº 15, de 7 de outubro.
2021	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 15 – PDDE: criação do índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES); • Inovações no método de compra e comprovação de despesas (permissão de compras pela internet; extratos bancários como comprovantes de despesas); • PDDE Água e Esgoto Sanitário – Resolução nº 2, de 20 de abril; • PDDE Campo – Resolução nº 5, de 20 de abril; • Programa Brasil na Escola – Resolução nº 10, de 23 de julho; • Programa Educação e Família – Resolução nº 11, de 31 de agosto; • Programa Itinerários Formativos – Resolução nº 22, de 16 de novembro; • Programa Tempo de Aprender – Resolução nº 23, de 3 de dezembro.
2022	<ul style="list-style-type: none"> • Fim do governo Bolsonaro; • Programa Primeira Infância na Escola – Portaria MEC nº 357, de 17 de maio.
2024	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa Ensino Médio Mais, foi

	estabelecido pela Portaria nº 653, de 11 de julho de 2024.
--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir das reflexões de Ferrarezi (2023, p. 79 – 81).

O quadro apresentado detalha os marcos legais e institucionais que, ao longo do período analisado, contribuíram para a evolução da execução orçamentária do PDDE, destacando as principais ações de assistência financeira do governo federal voltadas à Educação Básica. No entanto, o foco desta análise recai sobre os recursos direcionados especificamente ao Ensino Médio, com destaque para programas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e o Programa Novo Ensino Médio, regulamentado pela Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018.

A análise comparativa entre essas duas iniciativas revela diferenças significativas, tanto em termos de concepção quanto em abrangência e volume de recursos disponibilizados. Enquanto o ProEMI visava promover inovações pedagógicas e curriculares para ampliar as oportunidades de aprendizagem, o Programa Novo Ensino Médio surgiu em um contexto de reformulação estrutural, focando na nova organização curricular, baseada nos itinerários formativos. Essa mudança estrutural reflete um esforço contínuo para adaptar o Ensino Médio às necessidades e demandas educacionais contemporâneas.

Contudo, apesar dos avanços institucionais observados, persistem desafios, especialmente no que diz respeito à equidade na distribuição dos recursos, à efetivação das políticas nas redes de ensino e ao acompanhamento dos impactos dessas ações na qualidade da educação oferecida aos estudantes. Esses obstáculos exigem um olhar mais atento sobre a execução do programa, visando corrigir falhas e garantir sua eficácia.

Nesse contexto, o PDDE se apresenta como uma estratégia crucial para redistribuir recursos e garantir um padrão mínimo de qualidade educacional, com o objetivo de reduzir as desigualdades socioeducacionais entre as diversas regiões do país. Regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, o programa estabelece diretrizes para apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento, em conformidade com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Para a aplicação dos recursos, o PDDE exige o cumprimento de critérios específicos, organizados em duas categorias principais: gastos com custeio e gastos com capital, cada uma com finalidades distintas. Os gastos com custeio envolvem despesas relacionadas à manutenção dos serviços, como a aquisição de materiais de consumo, a contratação de terceiros para a execução de serviços e a manutenção de equipamentos. Já os gastos com capital ou investimentos referem-se a despesas voltadas para a aquisição de bens de capital, como

equipamentos e materiais permanentes, que contribuem para a valorização do patrimônio da escola (Brasil, 2022). A distinção correta entre essas categorias é fundamental para garantir a eficiência na aplicação dos recursos e o cumprimento dos objetivos do programa, assegurando que as escolas possam atender às suas necessidades prioritárias e promover melhorias contínuas em sua infraestrutura e funcionamento.

É importante destacar que, para receber os recursos do PDDE, uma escola não deve ser apenas pública, mas também atender a critérios burocráticos e jurídicos específicos. O FNDE⁵⁴ é responsável pelo repasse dos recursos do PDDE Básico e das Ações Integradas, por meio de diferentes entidades, que incluem:

1. Entidade Executora (EEx): Prefeituras municipais e secretarias estaduais e distritais de educação, que representam unidades escolares públicas com até 50 estudantes matriculados.
2. Unidade Executora Própria (UEx): Organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, constituídas para representar uma unidade escolar pública ou um consórcio de unidades escolares públicas, geralmente compostas por membros da comunidade escolar, como caixas escolares, conselhos escolares e associações de pais e mestres.

Os mecanismos para aplicação dos recursos do PDDE pelas UEx englobam cinco etapas: levantamento e seleção das necessidades prioritárias registradas em ata; pesquisa de preços de forma ampla, principalmente no comércio local; escolha da proposta mais vantajosa segundo critérios de melhor preço e qualidade; aquisição e/ou contratação e guarda de toda documentação em boa ordem (Brasil, Mec, Fnde, 2021).

⁵⁴ O Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) é uma autarquia do Ministério da Educação do Brasil. Criado em 21 de novembro de 1968, por meio da Lei nº 5.537/1968, com o nome de Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (Indep), foi transformado em FNDE pelo Decreto nº 872, de 15 de setembro de 1969. O primeiro, entre 1968 e 1998, desde a sua criação até a fusão com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, por meio da Medida Provisória nº 1.549/1997, posteriormente transformada na Lei nº 9.649/1998. E um segundo período, de 1998 aos dias atuais, quando, a partir da sua fusão com a FAE e com a incorporação das competências desse extinto órgão, assim como das delegacias do MEC, passa a gerenciar e a implementar políticas de assistência ao educando. Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira (Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Acesso à informação institucional. Brasília, DF: FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Para Adrião e Peroni (2007), a generalização das UEx para as diferentes redes e sistemas de ensino, de certa maneira, padronizou um formato institucional que delega a responsabilidade sobre a gestão dos recursos públicos descentralizados para uma instituição de natureza privada. Para as autoras, as consequências dessa generalização para a gestão das escolas variaram de acordo com o grau de democratização vigente nas redes antes da obrigatoriedade das UEx. Esse grau corresponde, para efeito do aqui exposto, à presença combinada ou não de três fatores: existência de colegiados escolares deliberativos e compostos por todos os segmentos da escola, recursos financeiros descentralizados e relativa autonomia de gasto por parte das escolas

Sob tal prisma, Adrião e Peroni (2007) dizem que na esfera dos órgãos de gestão dos sistemas/redes de ensino, a preocupação com a prestação de contas, frise-se, com a correta prestação de contas, é motivada mais pelo temor das diligências movidas pelo TCU do que pelo estímulo ao controle do Estado pela sociedade civil, como se exigiria de políticas que articularam descentralização com democratização desse mesmo Estado.

Na opinião de Viana e Camargo (2021), a gestão democrática é neste sentido, tanto fim, quanto meio para buscar a diminuição das desigualdades sociais e a soberania de uma nação, ou seja, é administrado democraticamente sobre um conjunto de condições adequadas, propiciadas também pela disponibilidade dos recursos financeiros, que se alimenta a conquista das condições objetivas que possibilitaram cada vez maior e mais eficiente qualidade da escola pública estatal, com participação popular e desenvolvimento de uma cultura democrática.

A partir das reflexões de Peroni (2007), é possível compreender que a parceria estabelecida entre as Unidades Executoras Próprias (UEXs) e o Ministério da Educação (MEC) transfere às UEXs a responsabilidade pela execução dos serviços escolares. Essa transferência envolve duas atribuições fundamentais: a aplicação dos recursos transferidos e captados em ações que efetivamente melhorem a qualidade dos serviços oferecidos e a prestação de contas dessas aplicações. Assim, as UEXs não apenas detêm direitos sobre os recursos destinados à escola, mas também assumem compromissos na parceria com o MEC. Nesse sentido, é importante destacar que a autonomia proposta pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) não se restringe à garantia de direitos às UEXs, mas também impõe novas responsabilidades e exigências de gestão.

O financiamento do Ensino Médio público no Brasil representa um desafio central para a construção de uma educação de qualidade e inclusiva. Ao longo desta análise, observa-se a insuficiência de recursos específicos para essa etapa de ensino, bem como a desigualdade na distribuição dos investimentos entre as diferentes regiões do país. Além disso, a ausência de políticas de planejamento estratégico voltadas para o Ensino Médio agrava ainda mais essa

situação, dificultando a implementação de ações eficazes que atendam às demandas educacionais.

As constantes reformas no Ensino Médio também impactam diretamente o financiamento dessa etapa, uma vez que as mudanças curriculares e estruturais exigem investimentos substanciais. Assim, é fundamental que tais reformas sejam acompanhadas por políticas de financiamento adequadas, garantindo que os recursos disponíveis sejam suficientes para a implementação das diretrizes educacionais. Além disso, a articulação entre financiamento e políticas educacionais deve ser planejada de forma integrada, assegurando que os investimentos sejam direcionados para áreas prioritárias, como a melhoria da infraestrutura escolar, a formação continuada de professores e o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores.

Uma gestão eficiente e transparente dos recursos é essencial para que os objetivos das políticas educacionais sejam alcançados. A correta alocação dos recursos públicos deve estar alinhada às necessidades reais das escolas e aos princípios de equidade e qualidade, garantindo que todas as instituições de ensino tenham condições adequadas para oferecer uma educação de excelência. Além disso, a transparência na aplicação dos recursos, por meio de mecanismos de controle social e participação da comunidade escolar, fortalece a confiança na gestão pública e contribui para a sustentabilidade das políticas educacionais a longo prazo.

Com o intuito de fortalecer esses princípios, Vasconcelos e Franck (2022) destacam que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE), um instrumento destinado ao monitoramento do orçamento do programa. Esse painel, de acesso público, permite mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todo o território nacional. Seu objetivo é viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para a melhoria do desempenho, favorecer o exercício do controle social e reconhecer práticas exitosas de gestão.

Todavia, apesar da relevância de ferramentas como o IdeGES-PDDE, seu impacto efetivo na melhoria da gestão educacional depende da capacidade dos gestores em interpretar os dados gerados e convertê-los em ações concretas. Para apoiar esse processo, Vasconcelos e Franck (2022, p. 49) ressaltam que o IdeGES-PDDE é composto por três indicadores fundamentais, que refletem aspectos essenciais da gestão do programa nos entes federados: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. Esses indicadores foram definidos na Especificação Técnica da seguinte forma:

- a) **Índice de Adesão ao PDDE (IAd):** mede a proporção de escolas que aderiram ao programa em um determinado período, considerando o universo de estabelecimentos educacionais elegíveis para atendimento pelo PDDE;
- b) **Índice de Execução de Recursos (IEx):** avalia a proporção dos recursos disponibilizados que foram efetivamente utilizados pelas entidades beneficiárias;
- c) **Índice de Regularidade com Prestação de Contas (IrPC):** considera o total de prestações de contas classificadas como 'aprovadas' ou 'aprovadas com ressalva', refletindo o nível de conformidade das entidades com as exigências de transparência e controle, em razão ao total de obrigações de prestar contas das UEx (Vasconcelos; Franck, 2022, p. 49 *apud* Brasil, 2020)

Nessa perspectiva, Ferrarezi (2023, p. 36) destaca que as escolas que possuem Unidade Executora (UEx) devem prestar contas por meio da apresentação de extratos bancários e notas fiscais, além do preenchimento de formulários específicos, como o demonstrativo da execução da receita e da despesa, a relação de pagamentos efetuados e a lista de bens adquiridos ou produzidos. A Entidade Executora (EEx) é responsável por analisar, emitir pareceres, julgar e registrar as informações no Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC), encaminhando-as, posteriormente, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para fins de monitoramento, controle e, quando necessário, tomada de contas. Para as escolas que não contam com uma UEx, o procedimento é semelhante, cabendo à EEx a responsabilidade de organizar e remeter toda a documentação ao FNDE, que seguirá com as etapas de análise, parecer, julgamento e monitoramento. A omissão na prestação de contas pode resultar na suspensão dos repasses do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), na inclusão da entidade e de seus gestores em cadastros de inadimplência e na instauração de processos administrativos, civis e até criminais contra os responsáveis.

Nesse sentido, a correta prestação de contas não apenas garante a transparência na aplicação dos recursos públicos, mas também contribui para a eficiência da gestão educacional. Diante desses indicadores, torna-se evidente a necessidade de uma atuação proativa dos gestores educacionais, que devem implementar práticas contínuas de monitoramento e avaliação para verificar o impacto das políticas executadas e realizar os ajustes necessários à melhoria dos resultados. Afinal, a efetividade do financiamento da educação vai além do montante de recursos disponibilizados, estando diretamente relacionada à eficiência da gestão e à adoção de políticas que assegurem a inclusão e a qualidade do ensino.

Na próxima seção, serão apresentados os recursos recebidos pelos municípios de Uberlândia e Montes Claros, provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com foco nos repasses destinados ao Ensino Médio e à reforma do Novo Ensino Médio, especificamente no que diz respeito aos Itinerários Formativos.

5 O FINANCIAMENTO NA REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE DOIS MUNICÍPIOS MINEIROS: REFLEXÕES SOBRE O PERÍODO DE 2019 A 2023

A presente seção tem como objetivo analisar o contexto da reforma do Novo Ensino Médio, com foco nos resultados, efeitos e impactos dos recursos orçamentários destinados à reforma. Aqui, nossa intenção é conhecer como foi a interação dos gestores escolares com as políticas de financiamento durante a Reforma do Ensino Médio e dos Itinerários Formativos. A pesquisa foi conduzida nos municípios de Uberlândia e Montes Claros, em Minas Gerais, a partir da concepção dos gestores escolares dessas regiões. A primeira subseção apresentará a caracterização do estado dos municípios envolvidos no estudo. Uberlândia e Montes Claros são duas importantes cidades do estado de Minas Gerais, Brasil, com características distintas que refletem suas peculiaridades geográficas, econômicas e sociais, que refletem suas realidades regionais e influenciam no desenvolvimento socioeconômico de cada cidade.

Na segunda subseção, a análise será embasada em indicadores educacionais e dados orçamentários do Ensino Médio, referentes ao ano anterior à Reforma (2019) e ao ano subsequente ao início da Reforma (2023). O objetivo é verificar se houve aumento de recursos destinados ao Novo Ensino Médio.

Na terceira subseção, será apresentado o panorama dos recursos recebidos pelos municípios de Uberlândia e Montes Claros para a Reforma do Ensino Médio - Itinerários Formativos: Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, no período de 2019-2023.

Com base nessas informações, será possível obter um panorama mais claro sobre a relação entre os recursos financeiros destinados à Reforma do Ensino Médio - Itinerários Formativos e sua efetiva reforma nas escolas. Essa análise contribuirá para uma compreensão mais ampla dos impactos financeiros e do uso dos recursos no contexto da reforma, permitindo uma reflexão sobre os desafios e avanços observados nessa etapa educacional.

Para isso, organizamos a subseção: Desvelando as características dos municípios de Montes Claros e Uberlândia, Análise dos recursos do FUNDEB para o Ensino Médio em Uberlândia e Montes Claros: um Estudo de 2019 a 2023; Panorama dos recursos recebidos pelos municípios de Uberlândia e Montes Claros para a Reforma do Ensino Médio: Programa Dinheiro Direto na Escola no período de 2019 - 2023

5.1 Desvelando as características dos municípios de Montes Claros e Uberlândia

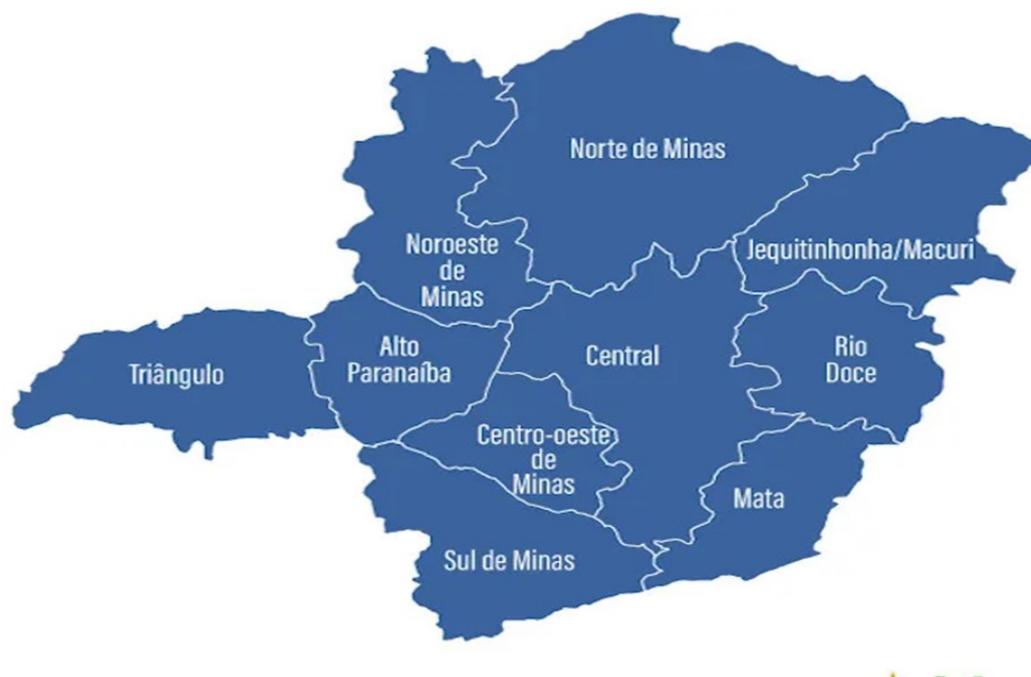
Minas Gerais, localizado na região Sudeste, surgiu no século XVI com o desbravamento dos bandeirantes em busca de ouro, o que levou à criação das capitânicas de São Paulo e Minas de Ouro em 1709, desmembradas em 1720. A mineração tornou-se a principal atividade econômica do estado no século XVIII, até que, no século XIX, a cafeicultura ganhou destaque. Durante esse período, a cidade de Mariana foi a primeira vila, e a capital do estado foi transferida de Ouro Preto para Belo Horizonte em 1897, em razão do crescimento econômico e populacional. Hoje, Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do Brasil, com 21.119.536 habitantes distribuídos em 853 municípios, e ocupa uma área de 586.520,732 km² ⁵⁵(IBGE, 2022).

O estado possui 16.151 escolas, sendo 86% na rede pública, com um total de 4.032.949 estudantes matriculados. Em termos de urbanização, a região metropolitana de Belo Horizonte concentra o maior crescimento populacional, enquanto o norte do estado apresenta desafios devido à pobreza e à estagnação econômica. As cidades de Uberlândia e Montes Claros, com populações de 713.224 mil e 414.240 mil habitantes, respectivamente, exemplificam as disparidades regionais.

Minas Gerais apresenta uma diversidade demográfica significativa: 45,4% da população se identifica como branca, 44,3% como parda, 9,2% como preta e 1,1% como amarela ou indígena (IBGE, 2010). A configuração política do estado foi marcada pela alternância entre diferentes partidos, com a gestão atual de Romeu Zema, do Partido Novo.

⁵⁵ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Figura 4 - Mapa do estado de Minas Gerais



Fonte: FNDC – Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação. Imagem: 17 territórios. Disponível em: <http://www.fndc.org.br/system/uploads/ck/files/17territorios.jpg>. Acesso em: 3 fev. 2024.

A divisão do estado em 17 territórios, conforme o Guia Currículo Referência de Minas Gerais (2018), destaca as disparidades regionais em termos de urbanização, IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) e a distribuição das turmas entre áreas rurais e urbanas. Essas diferenças indicam a necessidade de políticas públicas que considerem a pluralidade do estado, particularmente no que diz respeito ao Novo Ensino Médio, visando garantir o acesso e permanência dos estudantes.

A seguir, é importante observar as características de duas cidades polos de Minas Gerais, Uberlândia e Montes Claros, que ilustram bem as diferentes realidades do estado. Uberlândia, localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, tem um papel central no estado, com uma infraestrutura que a conecta aos grandes centros nacionais. Ela se destaca como a maior cidade do Triângulo Mineiro, sendo um exemplo da urbanização e crescimento populacional da região.

Uberlândia é um município brasileiro do Estado de Minas Gerais. Encontra-se localizada na Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Foi emancipada de Uberaba no final da década de 1880. Sua denominação atual foi introduzida pela Lei Estadual 1.128, de 19 de outubro de 1929. É também a principal e maior cidade do Triângulo Mineiro. Conta ainda com localização

geográfica privilegiada, já que, com a sua malha rodoferroviária, está ligada aos grandes centros nacionais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília.

Figura 5 - Mapa da localização do município de Uberlândia



Fonte FNDC – Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação.

Imagem: 17 territórios. Disponível em: <http://www.fndc.org.br/system/uploads/ck/files/17territorios.jpg>. Acesso em: 2 fev. 2024.

A ocupação da região de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, se efetivou no início do século XIX. Anteriormente, era apenas um ponto de passagem de desbravadores e mineradores, chamado de Sertão da Farinha Podre. Em 1816, por motivação política a Província de Minas Gerais, iniciou a ocupação e colonização destas áreas através das distribuídas sesmarias aos interessados em fixação, em locais que careciam de completa infraestrutura.

Um destes desbravadores foi João Pereira da Rocha que, em 1818, formou a Fazenda São Francisco, local que, no século XVIII, serviu de caminho à exploração de terras em Goiás por Anhanguera I e seu filho Anhanguera II. Outras famílias se deslocaram motivadas pela distribuição de sesmarias. Com o passar do tempo, a religiosidade do povo levou à necessidade da construção de uma Capela, a Capela de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião, dando origem ao arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de Uberabinha, em 1853. No seu entorno, surgiram outras famílias que se fixaram e foram construídas casas e estabelecimentos comerciais, além de dar início a organizações político-administrativas.

No ano de 1852, através da Lei nº 602, o povoado foi elevado ao arraial de São Pedro de Uberabinha, subordinado ao município de Uberaba. Em 1857, a partir da Lei nº 831, o arraial passou a ser freguesia e foi emancipado politicamente. Finalmente, no dia 31 de agosto de 1888, por meio da Lei nº 4.643, foi criado o Município de Uberlândia.

A área do município é de 4.115,206 km², desse total 210 km² estão em perímetro urbano e 3.896 Km² na zona rural. Uberlândia tem a altitude média de 887m. O ponto culminante do município está localizado na cabeceira do Córrego Cachoeirinha, que mede 930m. A altitude mínima se encontra na foz do Rio Uberabinha, com 622 m. A sede municipal se encontra em altitude de 863,18 m (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2022).

O clima de Uberlândia é tropical de altitude (tipo Aw segundo Köppen), com diminuição de chuvas no inverno e temperatura média anual de 22,3°C, tendo invernos secos e amenos e verões chuvosos com temperaturas altas. A vegetação predominante do município é o cerrado e suas variáveis como veredas, campos limpos, campos sujos ou cerradinhos, cerradões, matas de várzea, matas de galeria ou ciliares e matas mesofíticas. Apenas na parte oeste do município, em locais onde a altitude varia de 700 a 850 m, os solos são mais rasos com baixa fertilidade e a vegetação predominante é a Mata Sub-Caducifolia.

A cidade conta com onze áreas protegidas pela legislação ambiental, as chamadas Unidades de Conservação, que contam com a presença de mata ciliar às margens dos cursos d'água (rios, ribeirões, córregos etc), que protegem suas águas contra o assoreamento e suas vertentes contra erosão, colaborando para preservação da fauna e da flora do Cerrado.

A cidade tem um rico patrimônio cultural, possuindo 19 bens tombados, sendo alguns deles a Praça Tubal Vilela, tombada como Patrimônio Histórico Municipal pelo Decreto nº 9.676, de 22 de novembro de 2004, sendo parte dos projetos urbanísticos elaborados no final do século XIX, objetivando a construção de uma cidade moderna; a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, tombada pela Lei nº 4.263 de 9 de dezembro de 1985, conhecida por ser o prédio religioso mais antigo no espaço urbano de Uberlândia, tendo suas obras iniciadas em 1893; Igreja do Espírito Santo do Cerrado, registrada pela Lei Municipal nº 5.207, de 27 de fevereiro de 1991, foi projetada em 1975 pela arquiteta Lina Bo Bardi a pedido do Frei Egydio Parisi e o Frei Fúlvio; dentre outros. A cidade também organiza diversas festas e eventos, realizados muitas vezes em locais públicos.

Sua população, segundo as projeções do IBGE para 2021, é de 706.597 habitantes, sendo o mais populoso município da região do Triângulo Mineiro, segundo mais populoso de Minas Gerais, além de ser o 12º lugar entre as cidades do interior do Brasil com maior número de habitantes, atrás dos municípios de Ribeirão Preto, São José dos Campos e Campinas, todos no interior do Estado de São Paulo.

Com uma taxa de urbanização na ordem de 97,23 por cento, o município tem Índice de Desenvolvimento Humano de 0,789 (IBGE, 2010), apresenta taxa maior que a de Minas Gerais e a do Brasil, que registram 0,731 e 0,727, respectivamente.

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Uberlândia



Fonte: Uberlândia. Prefeitura Municipal. Portal institucional. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 2024.

O Produto interno bruto - PIB de Uberlândia (IBGE, 2015) é de R\$ 29.549.558,00. Destaca-se na área de prestação de serviços 69,82%%), indústria (28,46%) e agropecuária (1,72%). (Fonte:IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo- 2019)

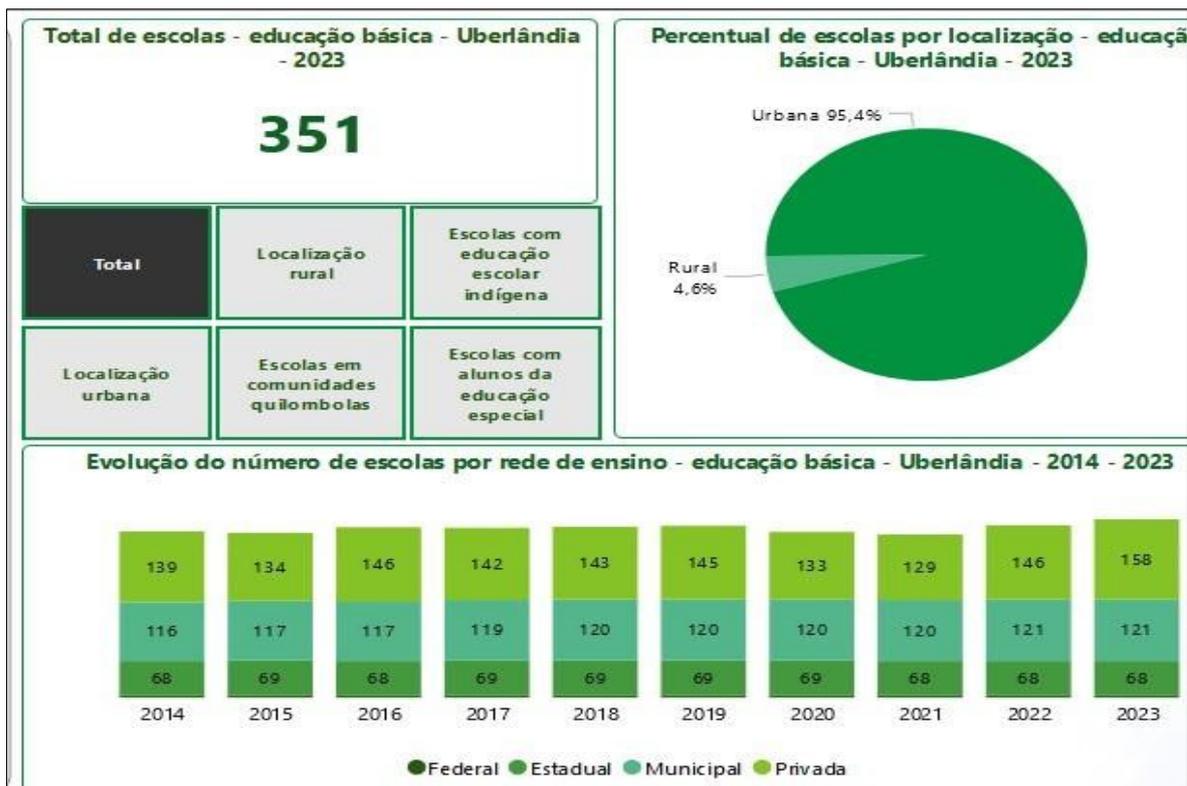
A cidade conta com um Distrito Industrial implantado em 1960 e passou pela segunda ampliação em 1985, sendo administrado pela Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (Codemig) e concentra 442 indústrias de vários segmentos. Uma nova expansão aconteceu em 2011 com a ampliação do distrito industrial para cerca de 1,2 milhões m², dividido em 128 lotes que abrigam empresas de tecnologia, criação e desenvolvimento de software, com foco em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e capacitação de recursos humanos para atender ao mercado de tecnologia e inovação. Além de um Polo Tecnológico, a cidade possui o Entrepasto Logístico da Zona Franca de Manaus, que movimenta o setor de serviços logísticos com mais de 600 empresas em um raio de 300 km, além de grandes empresas em vários segmentos como o agronegócio, indústria de processamento químico e alimentício, montadoras, dentre outras.

Uberlândia é o segundo mercado potencial consumidor de Minas Gerais e é a cidade que mais cresce no Triângulo Mineiro. A sua economia se baseia nas agroindústrias que formaram na região um importante centro industrial, mas destaca-se na cidade o setor de serviços. Estão sediadas na cidade grandes atacadistas de atuação nacional e internacional,

devido principalmente à sua localização geográfica na região central do Brasil. Cinco dos maiores atacadistas do país são desta cidade, como Martins, Arcom, Peixoto, União e Aliança.

Em relação aos dados educacionais, o município de Uberlândia possui 351 escolas, das quais 68 são estaduais, 121 municipais, 158 privadas e 4 federais. Dessas, 95,4% estão localizadas na zona urbana e 4,6% na zona rural, atendendo a um total de 156.832 estudantes.

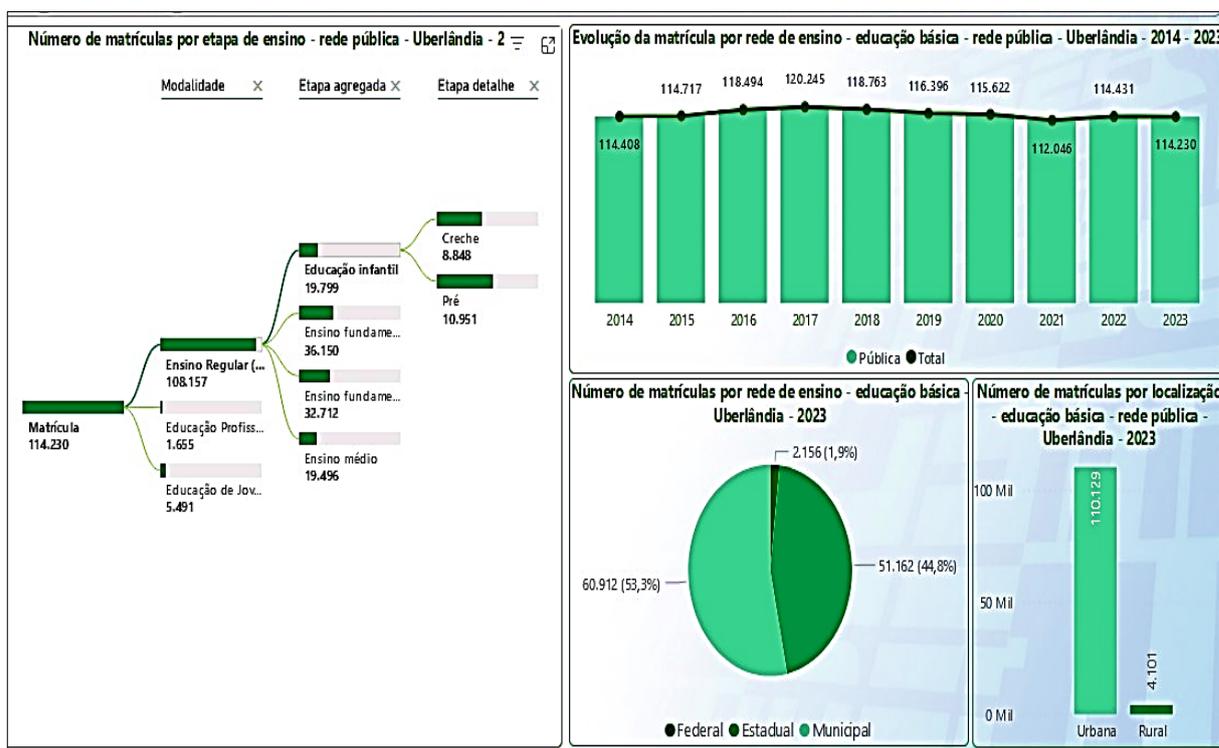
Figura 6 - Número de matrículas escolas educação básica município de Uberlândia



Fonte: Inep – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com>. Acesso em: 7 ago. 2024.

Desse total, 114.230 estudantes estão matriculados na rede pública de ensino regular. Essas matrículas estão distribuídas nas seguintes etapas: 108.157 alunos estão no ensino regular, com 19.799 na Educação Infantil, sendo 8.848 em creches e 10.951 na pré-escola. No Ensino Fundamental, há 36.150 matrículas nos anos iniciais e 32.712 nos anos finais. O Ensino Médio atende 19.496 estudantes. Além disso, há 1.655 matrículas na Educação Profissional e 5.491 na Educação de Jovens e Adultos. A figura 7 apresenta um panorama da rede escolar em Uberlândia, detalhado por dependência administrativa.

Figura 7 - Panorama da rede escolar em Uberlândia, detalhado por dependência administrativa



Fonte: Inep – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com>. Acesso em: 7 ago. 2024.

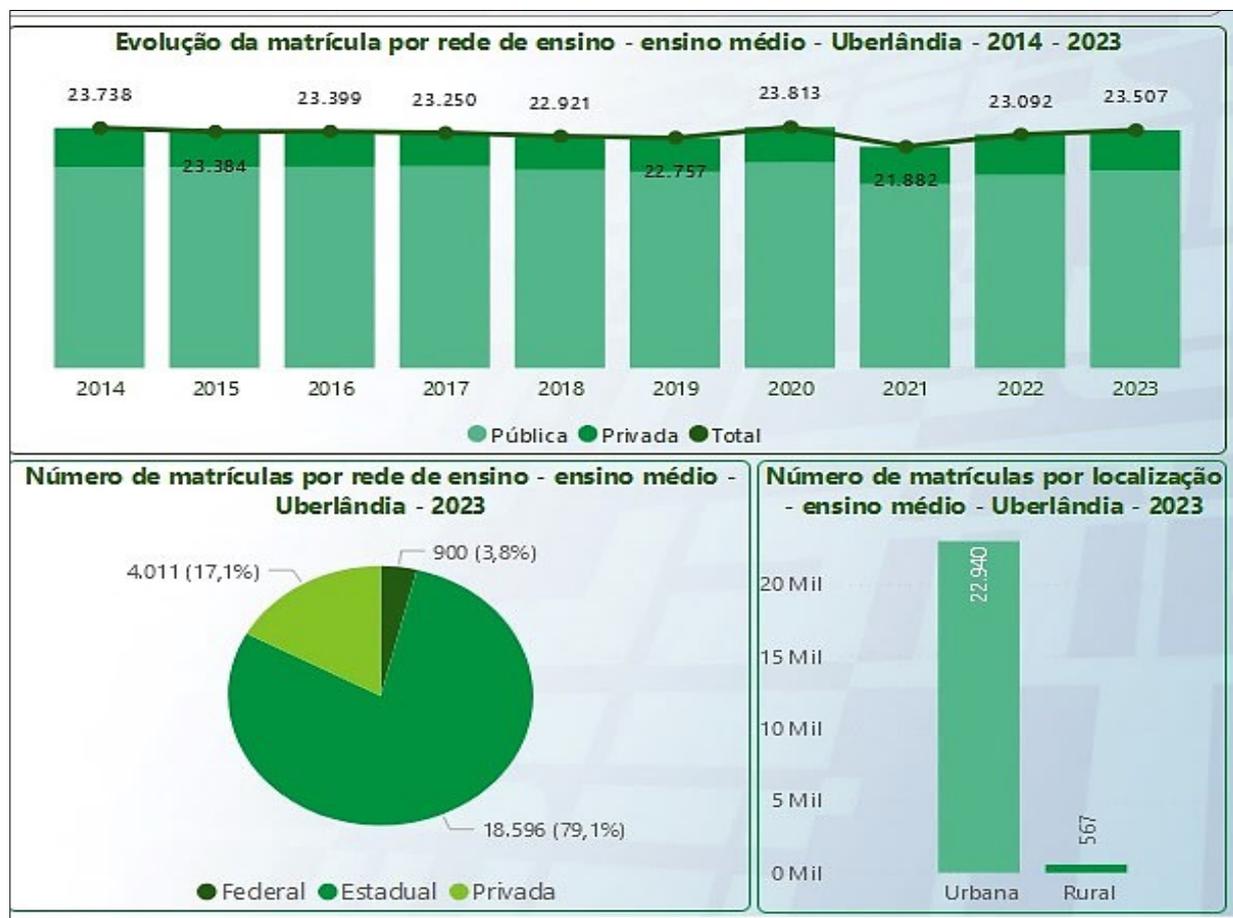
Em 2023, de acordo com o IBGE/Censo Escolar, o Ensino Médio em Uberlândia apresenta um panorama significativo com 23.507 matrículas e 1.626 docentes atuando nesse nível de ensino. A cidade dispõe de 58 escolas de Ensino Médio, sendo 33 públicas, 23 privadas e 2 federais. A maioria das escolas públicas está localizada em áreas urbanas, com 98,3% das instituições situadas nessas regiões e apenas 1,7% em áreas rurais. Isso reflete uma concentração dos serviços educacionais em locais mais acessíveis, evidenciando uma menor cobertura para áreas rurais.

Dentre as escolas públicas, a rede estadual concentra a maior parte das matrículas, com 18.596 alunos, o que representa 95,4% do total de matrículas públicas. Em contraste, a rede federal atende 900 estudantes, correspondendo a 4,6% das matrículas públicas. Isso ressalta o papel predominante da rede estadual no fornecimento de Ensino Médio em Uberlândia, enquanto a rede federal desempenha um papel menor, mas ainda relevante.

A rede privada possui 4.011 matrículas, representando 17,1% do total de matrículas no Ensino Médio. A significativa presença de instituições privadas indica uma demanda considerável por alternativas educacionais fora da rede pública. Em suma, a cidade está bem

equipada para atender a demanda educacional, mas há oportunidades para melhorar a acessibilidade em áreas menos favorecidas.

Figura 8 - Número de matrículas do Ensino Médio município de Uberlândia



Fonte: Inep – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com>. Acesso em: 7 ago. 2024.

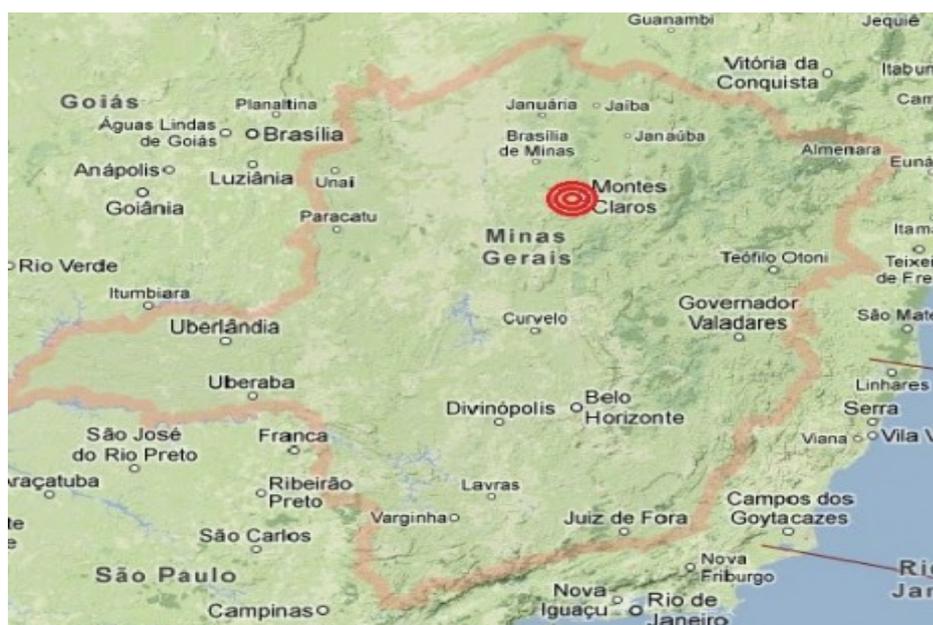
De acordo com o IBGE, em 2010, a taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos no município era de 98%. Reconhecida como um polo educacional, Uberlândia é sede da 40ª Superintendência Regional de Ensino, que abrange 14 municípios. Como pólo regional, a cidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento da microrregião e do sul de Goiás. Em comparação com outros municípios do estado, Uberlândia ocupava a 338ª posição entre 853 municípios. Em nível nacional, sua colocação era a 2.065ª entre 5.570 municípios.

Em 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública foi de 6,1, enquanto para os anos finais foi de 5,4. Comparando com outros municípios do estado, Uberlândia ocupava as posições 200ª e 88ª entre 853 municípios, respectivamente. No cenário nacional, as colocações eram 1.275ª e 793ª

entre 5.570 municípios. Esses números refletem o desempenho educacional do município, mas também indicam o desafio que Minas Gerais enfrenta na busca por uma educação de qualidade para todos os seus habitantes, dada a grande diversidade regional.

Nesse contexto, é importante observar a realidade de Montes Claros, o sexto maior município de Minas Gerais em termos populacionais. De acordo com o censo de 2010, Montes Claros tinha 361.915 habitantes, mas, conforme estimativas do IBGE de 2021, a cidade conta com 417.478 moradores. Com uma área de 3.568,941 km², a densidade demográfica de Montes Claros é de 112,65 habitantes por km². Esse dado reforça as disparidades entre as diferentes regiões do estado e ressalta a necessidade de estratégias educacionais que atendam às particularidades de cada local, especialmente nas áreas mais afastadas ou com maior vulnerabilidade social.

Figura 9 - Localização do município de Montes Claros



Fonte: Brasillocal. Montes Claros – Minas Gerais. Disponível em: <https://brasillocal.com/minas-gerais/montes-claros/>. Acesso em: 2024.

Em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita de Montes Claros foi estimado pelo IBGE em R\$ 25.870,23. Considerando a população estimada em 2022, de 414.240 habitantes, o PIB total do município ultrapassa R\$10,7 bilhões. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,770, indicando um nível de desenvolvimento humano considerado alto. Além disso, o município se destaca como um polo de desenvolvimento da região norte de Minas Gerais, exercendo significativa influência sobre as cidades vizinhas e até mesmo sobre o sul da Bahia. Sua relevância econômica se evidencia no papel que desempenha

como centro urbano estratégico, abrigando importantes setores comerciais, industriais e de prestação de serviços.

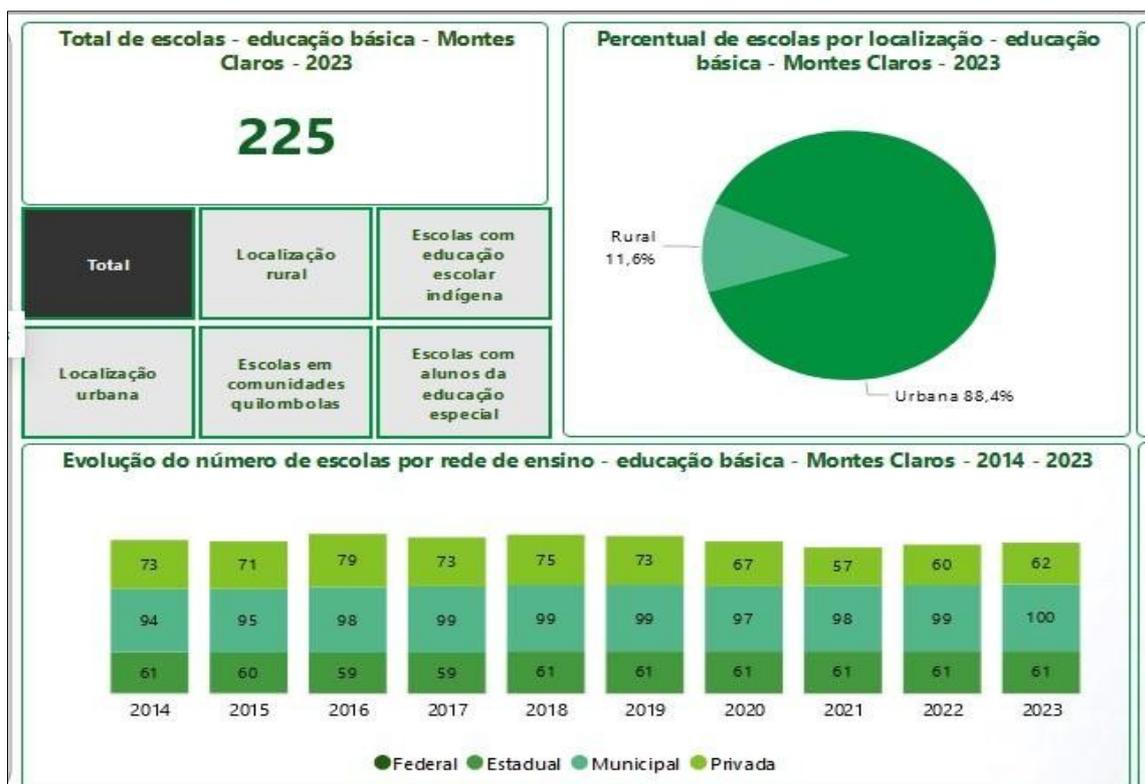
Com localização geográfica privilegiada, Montes Claros é considerada o segundo maior entroncamento rodoviário nacional, dispondo, para escoamento de produção, das rodovias, como as BR 135, 365, 251 e 122. No transporte aéreo, o aeroporto Mário Ribeiro é dotado de infraestrutura capaz de suportar a operação de aeronaves de grande porte, e conta, atualmente, com uma média de 5 voos diários.

A economia, originalmente voltada para a agricultura e pecuária, sofreu transformações a partir dos incentivos fiscais e financeiros concedidos pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que fez com que grandes indústrias do contexto nacional e internacional se estabelecessem no município, a exemplo do que fizeram as empresas Coteminas, Elster Medição de Água S.A, Lafarge, Nestlé, Novo Nordisk e Vallée S.A. Recentemente, a multinacional do setor farmacêutico, Eurofarma, anunciou a instalação de uma unidade em Montes Claros. O investimento inicial previsto é de R\$200 milhões, podendo chegar a R\$600 milhões. O empreendimento, depois instalado, deverá gerar em torno de 500 empregos diretos.

No tocante à educação, na cidade estão instalados importantes centros universitários e faculdades, a sede da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), o campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Conta, ainda, com um vasto número de instituições na rede privada de ensino. O segmento educacional instalado tem contribuído para o fornecimento de mão-de-obra especializada, afetando de forma positiva o desempenho do município nos indicadores relacionados à educação e trabalho.

Em relação aos dados educacionais, o município de Montes Claros possui 255 escolas, das quais 61 são estaduais, 100 municipais, 62 privadas e 2 federais. Dessas, 88,4% estão localizadas na zona urbana e 11,6% na zona rural, atendendo um total de 91.490 estudantes. Na figura a seguir, será apresentado o panorama da rede escolar em Montes Claros por dependência administrativa.

Figura 10 - O panorama da rede escolar em Montes Claros por dependência administrativa



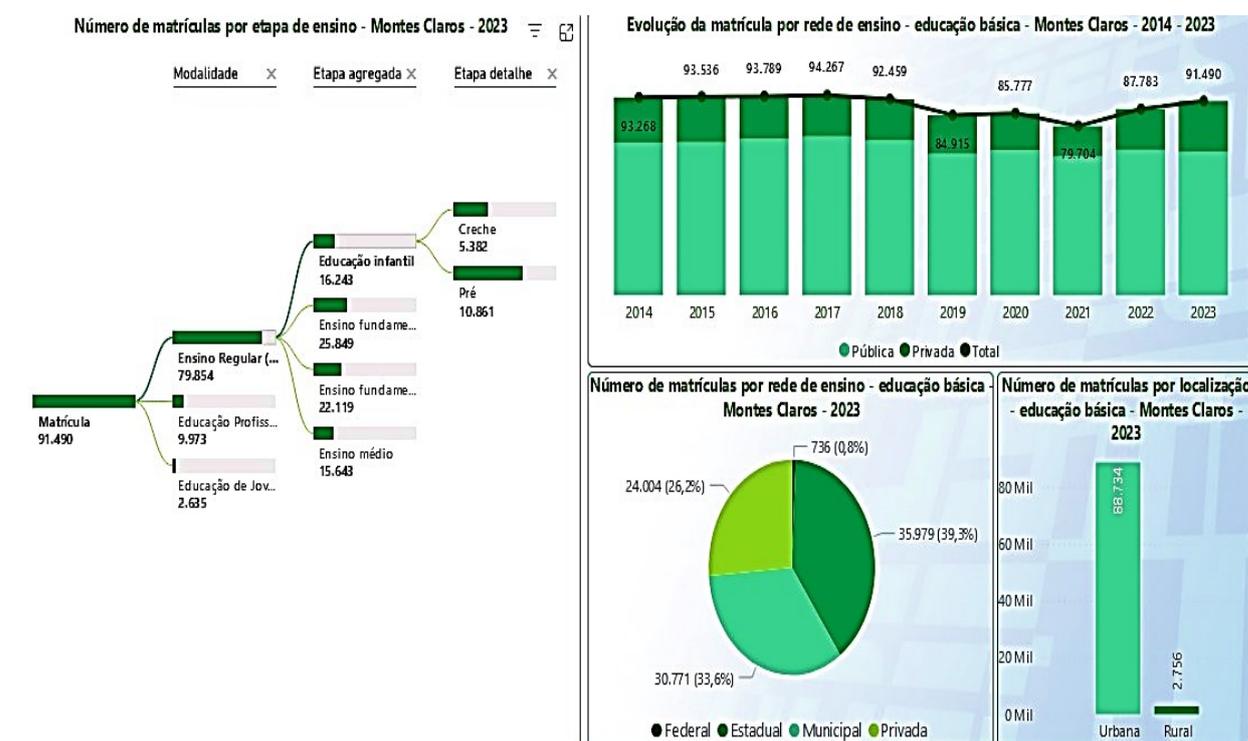
Fonte: Inep – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com>. Acesso em: 7 ago. 2024.

O sistema público de ensino em Montes Claros é composto por 163 escolas, das quais 100 são municipais, 61 estaduais e 2 federais. A maioria dessas escolas, 84,0%, está localizada em áreas urbanas, enquanto 16,0% se encontram em áreas rurais. No total, são registradas 67.486 matrículas, distribuídas entre diferentes níveis de ensino.

No Ensino Regular, concentram-se 64.017 matrículas. Destas, 11.845 estão na Educação Infantil, sendo 3.846 em creches e 7.999 na pré-escola. No Ensino Fundamental, 21.312 matrículas estão nos anos iniciais e 17.874 nos anos finais. O Ensino Médio conta com 12.986 matrículas.

Além do Ensino Regular, há também 1.927 matrículas na Educação Profissional e 2.514 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses números refletem a distribuição e a organização do sistema educacional na cidade, evidenciando o foco predominante no Ensino Regular e a presença significativa de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Figura 11 - Número de matrículas da Educação Básica município de Montes Claros



Fonte: Inep – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com>. Acesso em: 7 ago. 2024.

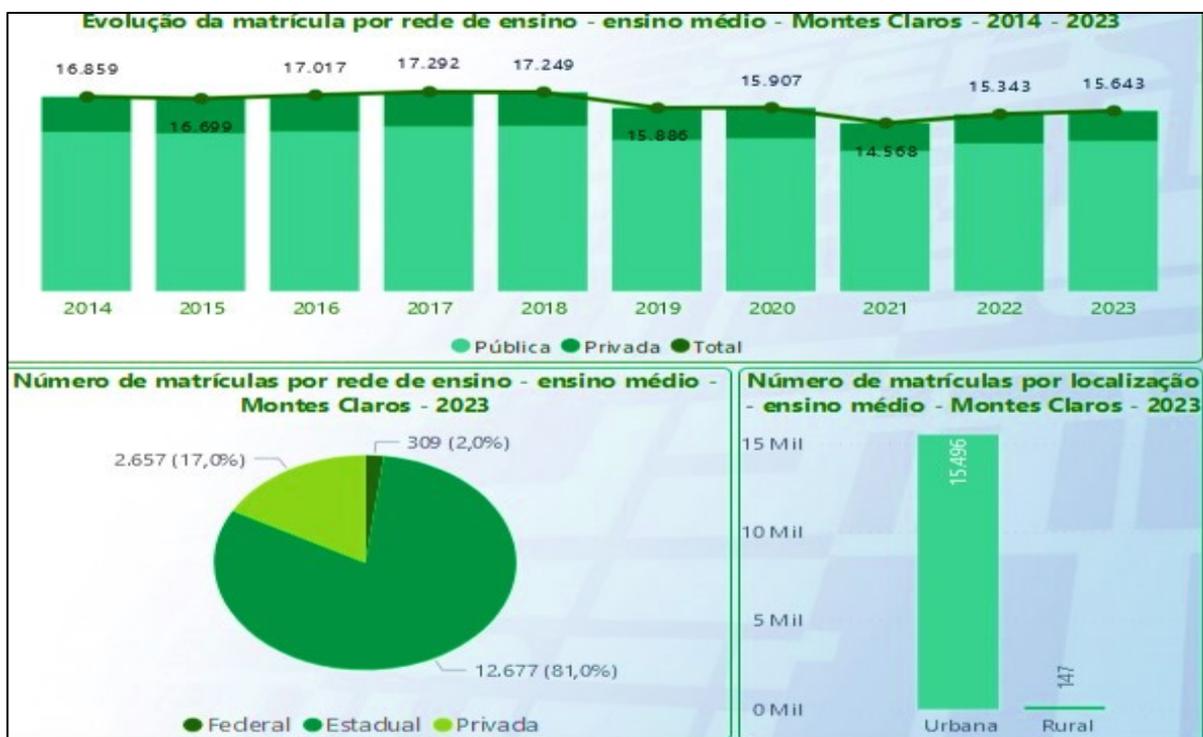
Em 2023, em Montes Claros o Ensino Médio conta com 15.643 matrículas e 1.333 docentes. A maior parte dessas matrículas está concentrada na rede estadual, com 12.677 alunos, o que representa 97,6% do total. A rede federal atende 309 alunos, correspondendo a 2,4% das matrículas. Esse panorama destaca a predominância da rede estadual no sistema de Ensino Médio da cidade, sugerindo um papel central na oferta educacional para a maioria dos estudantes.

A infraestrutura para o Ensino Médio em Montes Claros é composta por 57 escolas, sendo 43 estaduais, 1 federal e 13 privadas. A grande maioria das escolas públicas, 95,5%, está localizada em áreas urbanas, enquanto apenas 4,5% se encontram em áreas rurais. Essa distribuição evidencia um padrão comum de concentração de recursos e instituições educacionais em áreas mais acessíveis e densamente povoadas, deixando áreas rurais com menor cobertura.

A presença de apenas uma escola federal e um número relativamente baixo de matrículas na rede federal indicam que, apesar da importância, a contribuição da rede federal para o Ensino Médio em Montes Claros é limitada em comparação com a rede estadual. Por

outro lado, a significativa presença de escolas privadas, com 13 instituições, reflete uma demanda considerável por alternativas educacionais fora da rede pública.

Figura 12 - Número de matrículas do Ensino Médio município de Montes Claros



Fonte: Inep – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com>. Acesso em: 7 ago. 2024.

Mediante dados apresentados pelo IBGE (2023), em 2010, a taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos era de 98,4%, indicando um elevado nível de acesso à Educação Básica nessa faixa etária. Em 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública apresentou um desempenho de 6,2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 para os anos finais. Esses índices refletem um padrão de qualidade educacional razoável, embora haja diferenças entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Na comparação com outros municípios do estado, a cidade alcançou a 238ª posição entre 853 municípios, indicando uma colocação intermediária. No contexto nacional, a cidade ocupou a 1.440ª posição entre 5.570 municípios, sugerindo uma posição relativamente abaixo da média nacional. Além disso, em outras classificações, a cidade ficou na 155ª e 190ª posição entre os municípios do estado, e na 1.045ª e 1.327ª posição entre os municípios do país, respectivamente. Essas classificações mostram variações na performance educacional dependendo dos critérios ou das áreas analisadas, apontando para uma necessidade de foco em estratégias que possam melhorar o desempenho educacional em diferentes níveis e contextos.

Montes Claros é referência regional na prestação de serviços de saúde, possuindo uma ampla rede de hospitais, consultórios e clínicas médicas, além de laboratórios que procedem os mais diversos tipos de análises. A saúde, o saneamento básico e a disponibilidade energia elétrica, em crescente aplicação e em boas condições, resultam em IDH em torno 0,77.

O município de Montes Claros apresentou, no primeiro trimestre de 2018, um considerável crescimento no saldo de empregos formais, de acordo com dados divulgados pelo CAGED/MTE. Os setores de Comércio e Prestação de Serviços, que historicamente têm sido os principais motores da economia local, continuaram liderando essa expansão.

Esse crescimento econômico acompanha a dinâmica observada em Minas Gerais e no Brasil, evidenciando a influência de fatores macroeconômicos nas condições de emprego da cidade. Segundo dados do SEBRAE, em 2017, Montes Claros gerou 788 novos postos de trabalho, ocupando a sexta posição no estado, com as Micro e Pequenas Empresas (MPes) como principais responsáveis por essa geração de empregos. Em 2018, o município contava com aproximadamente 17 mil empreendimentos formais, enquanto a economia informal também desempenhava um papel relevante, reunindo um grande contingente de pequenos empreendedores e trabalhadores informais.

Nesse contexto de desenvolvimento econômico, surgem desafios no setor educacional. Assim como Uberlândia, Montes Claros enfrenta a necessidade de adaptar suas estratégias educacionais para aprimorar os índices de qualidade. O Novo Ensino Médio, por exemplo, demanda uma abordagem que considere as particularidades locais, especialmente nas regiões periféricas e mais vulneráveis, a fim de assegurar o acesso, a permanência e a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Diante disso, torna-se essencial analisar os recursos financeiros destinados à educação, em especial aqueles provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A próxima seção abordará a Análise dos recursos do FUNDEB para o Ensino Médio em Uberlândia e Montes Claros no período de 2019 a 2023.

5.2 Recursos Educacionais no Ensino Médio em Uberlândia e Montes Claros: análise do período de 2019 a 2023

O Novo Ensino Médio, cuja implementação teve início em 2022, trouxe como um dos principais desafios a ampliação da carga horária, estabelecendo a exigência de 1.000 horas anuais para os sistemas de ensino, a serem cumpridas no prazo de cinco anos. Essa reestruturação exigiu adaptações significativas nas instituições escolares, fundamentais para viabilizar a Reforma do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos. Um aspecto crucial desse processo foi a identificação das fontes de financiamento responsáveis por sustentar tais transformações. Em Minas Gerais, as principais fontes de financiamento para o desenvolvimento do Ensino Médio incluem recursos do Tesouro Estadual, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Para compreender melhor esse contexto, foram analisados documentos fundamentais elaborados pelo Governo do Estado de Minas Gerais, tais como: o Programa de Governo da Secretaria de Estado de Educação, o Plano de Reforma do Novo Ensino Médio, o Plano dos Itinerários Formativos e o Relatório Anual de Metas do Plano Estadual de Educação (PEE). A análise desses documentos forneceu subsídios importantes sobre os recursos disponíveis para o Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos, com destaque para as informações contidas no Plano dos Itinerários Formativos, que serão abordadas em momento oportuno nesta seção.

Embora o Plano de Reforma do Novo Ensino Médio afirme que, de modo geral, as escolas estaduais dispõem de condições adequadas para atender os estudantes, a análise documental revela a necessidade de melhorias significativas em diversos aspectos estruturais, como laboratórios de informática e ciências, quadras esportivas, salas para atendimento educacional especializado, bibliotecas e salas de leitura. No entanto, o referido plano não explicita de forma clara quais recursos concretos serão destinados à superação dessas carências, o que representa um desafio adicional para a efetivação qualificada do Novo Ensino Médio e de seus Itinerários Formativos.

Outro aspecto relevante do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos foi a expansão da carga horária dos estudantes, o que demandou investimentos adicionais em transporte e alimentação escolar. Conforme apontado no Relatório Anual de Metas do PEE, os valores unitários destinados à alimentação escolar foram atualizados, com repasses de R\$ 1,40 por dia para os estudantes do turno regular e R\$ 8,00 por dia para aqueles em contraturno, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Com relação ao volume de recursos

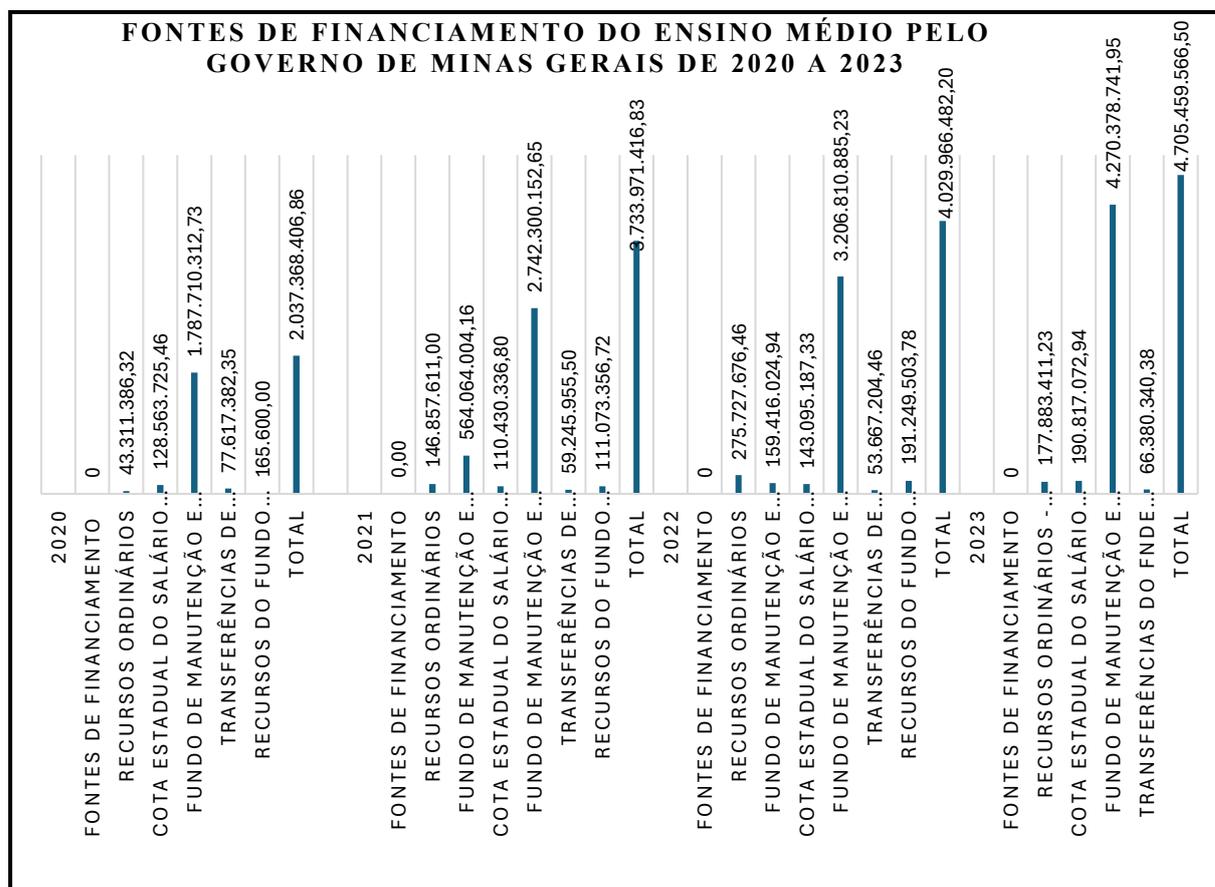
destinados para o transporte escolar em 2022, a quantia foi da ordem de R\$447,5 milhões, sendo que R\$37,4 milhões foi o valor adicionado para apoiar o transporte escolar dos estudantes da 1ª série do Novo Ensino Médio e do Ensino Médio em Tempo Integral.

Neste cenário, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) desempenha um papel essencial no financiamento da educação pública no Brasil, sendo a principal fonte de recursos para a Educação Básica. Sua função é assegurar um financiamento adequado, redistribuindo os recursos arrecadados com o objetivo de promover a equidade e a qualidade do ensino em todo o país. Além disso, o FUNDEB complementa os recursos provenientes do Tesouro Estadual e do FNDE, garantindo que as instituições de ensino em diversas regiões do estado recebam o apoio financeiro necessário para oferecer um ensino de qualidade.

Contudo, ao analisar os gastos referentes ao Novo Ensino Médio e de seus Itinerários Formativos, não foram identificadas informações que indiquem uma destinação específica de recursos do FUNDEB para essa finalidade. Embora não haja uma distinção clara nos registros financeiros, é inegável a importância do fundo para assegurar maior equidade no acesso à educação. O FUNDEB direciona recursos adicionais para instituições que atendem alunos de regiões com menores índices de desenvolvimento, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção da inclusão educacional.

O gráfico a seguir fornecerá uma visão mais clara sobre as fontes de recursos e sua distribuição. São elas: Recursos Ordinários; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – regularização de exercícios passados; Cota Estadual do Salário-Educação (QESE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Transferências da União direcionadas à educação; e Recursos do Fundo Estadual para a Erradicação da Pobreza.

Gráfico 2 - Distribuição das Fontes de Financiamento do Ensino Médio pelo Governo de Minas Gerais de 2020 a 2023



Fonte: elaborada pela autora a partir do Portal da transparência - Programação e Execução do PPAG por Programa-SEE/MG.

A análise dos recursos destinados ao Ensino Médio em Minas Gerais entre 2020 e 2023 revela oscilações significativas nos investimentos. De acordo com o Relatório Anual de Metas da SEE/MG, essas variações foram influenciadas por fatores como a pandemia de COVID-19⁵⁶,

⁵⁶ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da pandemia COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 28 jul. 2022).

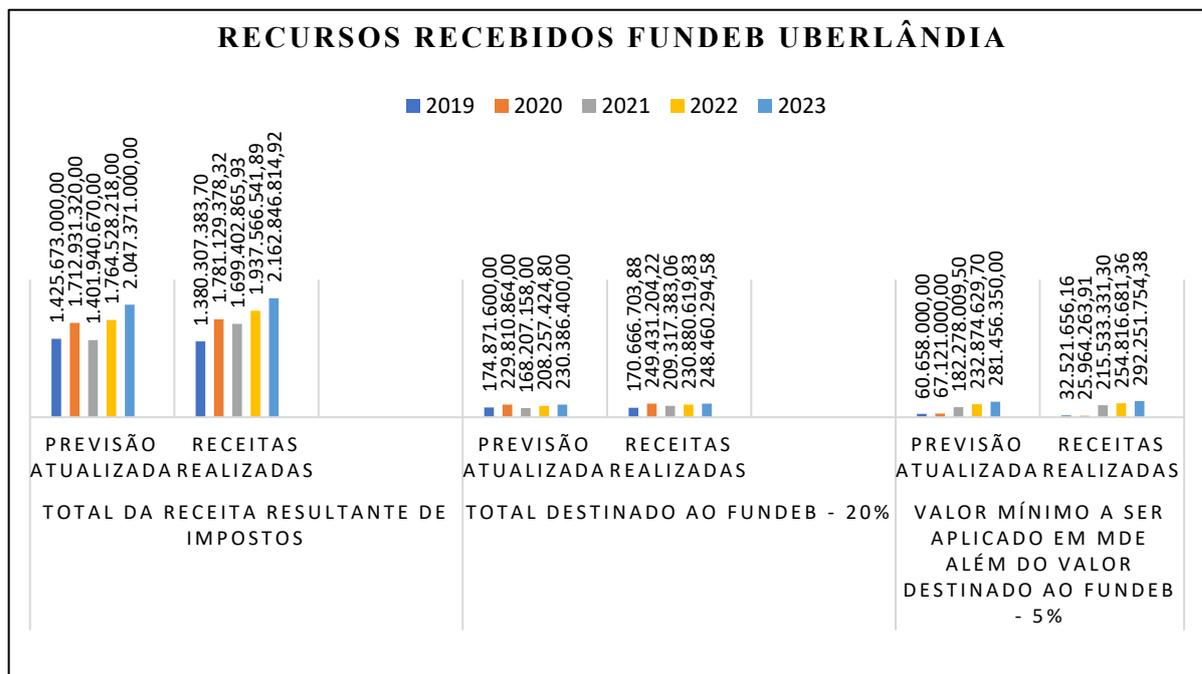
que resultou na redução dos repasses devido à interrupção das aulas presenciais e à consequente implantação do regime remoto de ensino.

É importante destacar a relevância do FUNDEB e de outros programas federais para o financiamento do Ensino Médio em Minas Gerais. Todavia, persiste o desafio de garantir recursos adequados para essa etapa educacional, especialmente no que se refere à infraestrutura das escolas. Isso inclui a necessidade de investimentos em bibliotecas, banheiros acessíveis para pessoas com deficiência, recursos de acessibilidade, laboratórios, pátios, quadras esportivas, instrumentos musicais, jogos educativos e materiais para atividades culturais e artísticas. Além disso, torna-se fundamental investir na formação dos professores e nas políticas que promovam a melhoria contínua do Ensino Médio.

Nesse cenário de desigualdades orçamentárias e com a necessidade da Reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, a possível extinção do FUNDEB em 2020, somada às limitações impostas pela Emenda Constitucional nº 95 de 2016, levantou sérias dúvidas quanto à viabilidade do financiamento educacional e à capacidade do estado em implementar as mudanças propostas. A pandemia de COVID-19 agravou ainda mais essa situação, reforçando as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as disparidades de acesso ao conhecimento para os estudantes do Ensino Médio.

Diante desse contexto, recorreremos aos dados orçamentários disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), com o objetivo de compreender os repasses destinados ao Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos e analisar a alocação desses recursos nos municípios de Uberlândia e Montes Claros, que constituem o foco desta pesquisa.

Gráfico 3 - Receita Resultante de Impostos (Arts. 212 e 212-A da Constituição Federal) e Total Destinado ao FUNDEB Uberlândia

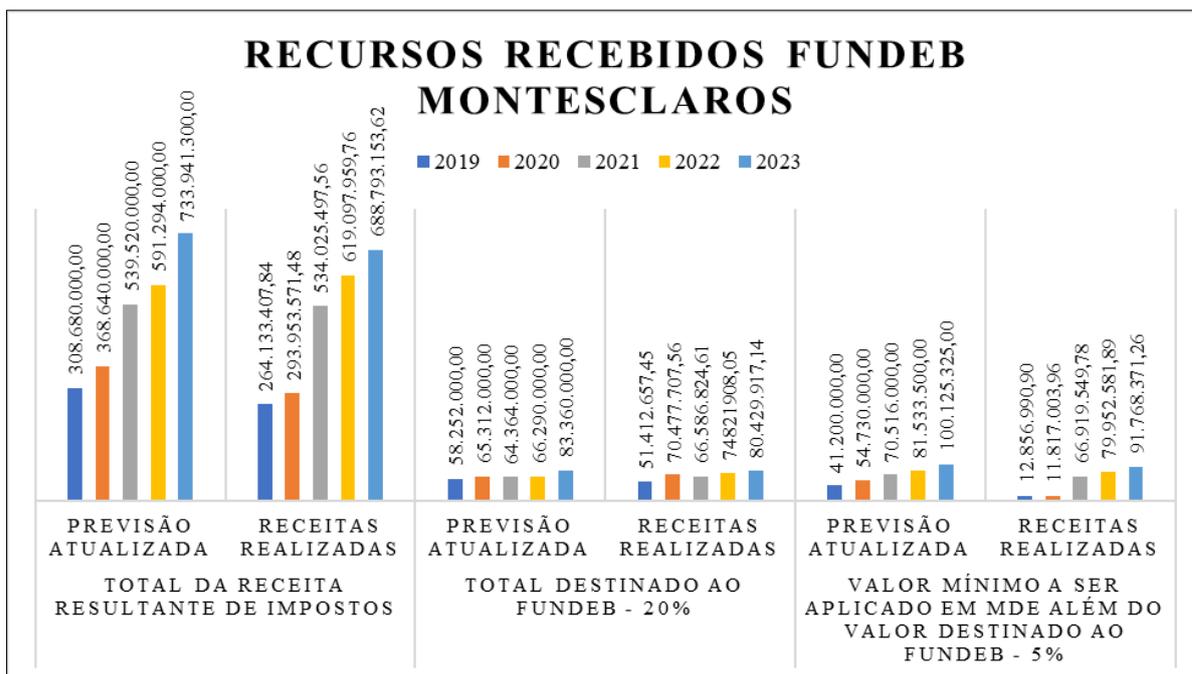


Fonte: elaborada pela autora a partir do Portal da transparência - Programação e Execução do PPAG por Programa-SEE/MG

Observa-se, portanto, uma significativa diferença na distribuição desses recursos, uma vez que Uberlândia recebe um percentual maior da arrecadação tributária. Segundo Braga e Silva (2019), Minas Gerais apresenta grande desigualdade em relação à arrecadação tributária. Os 20 municípios com maior capacidade de arrecadação respondem por 38,82% do total de receitas do estado, concentrando-se, em sua maioria, na Região Metropolitana de Belo Horizonte e no Triângulo Mineiro. Contudo, o estado também abriga bolsões de pobreza, especialmente nas regiões do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Campo das Vertentes e Sul do estado.

Diante desse cenário, as autoras ressaltam a necessidade de avaliar a arrecadação tributária em relação ao número de estudantes regularmente matriculados (cálculo do custo aluno-ano). Esse cálculo considera a divisão dos valores das receitas constitucionalmente vinculadas – provenientes de impostos próprios, transferências constitucionais obrigatórias, multas, juros de mora e outras fontes, bem como os recursos advindos do FUNDEB, pelo total de matrículas sob a responsabilidade de cada município.

Gráfico 4 - Receita Resultante de Impostos (Arts. 212 e 212-A da Constituição Federal) e Total Destinado ao FUNDEB Montes Claros



Fonte: elaborada pela autora a partir do Portal da transparência - Programação e Execução do PPAG por Programa-SEE/MG

Nesse contexto, Braga e Silva (2019) ressaltam que, embora haja uma tendência em direção à homogeneização, as disparidades no financiamento da educação ainda são marcantes, com algumas cidades mineiras apresentando maior capacidade institucional de investir em educação, enquanto outras enfrentam limitações significativas. De acordo com as autoras, a descentralização dos recursos pode agravar a situação de desigualdade, uma vez que os municípios mais prósperos continuarão a ter acesso a recursos adicionais para lidar com as novas responsabilidades sociais, ao passo que os mais pobres enfrentam dificuldades para cumprir essas demandas. Assim, é importante compreender que a simples descentralização dos recursos não é suficiente para resolver o problema da desigualdade.

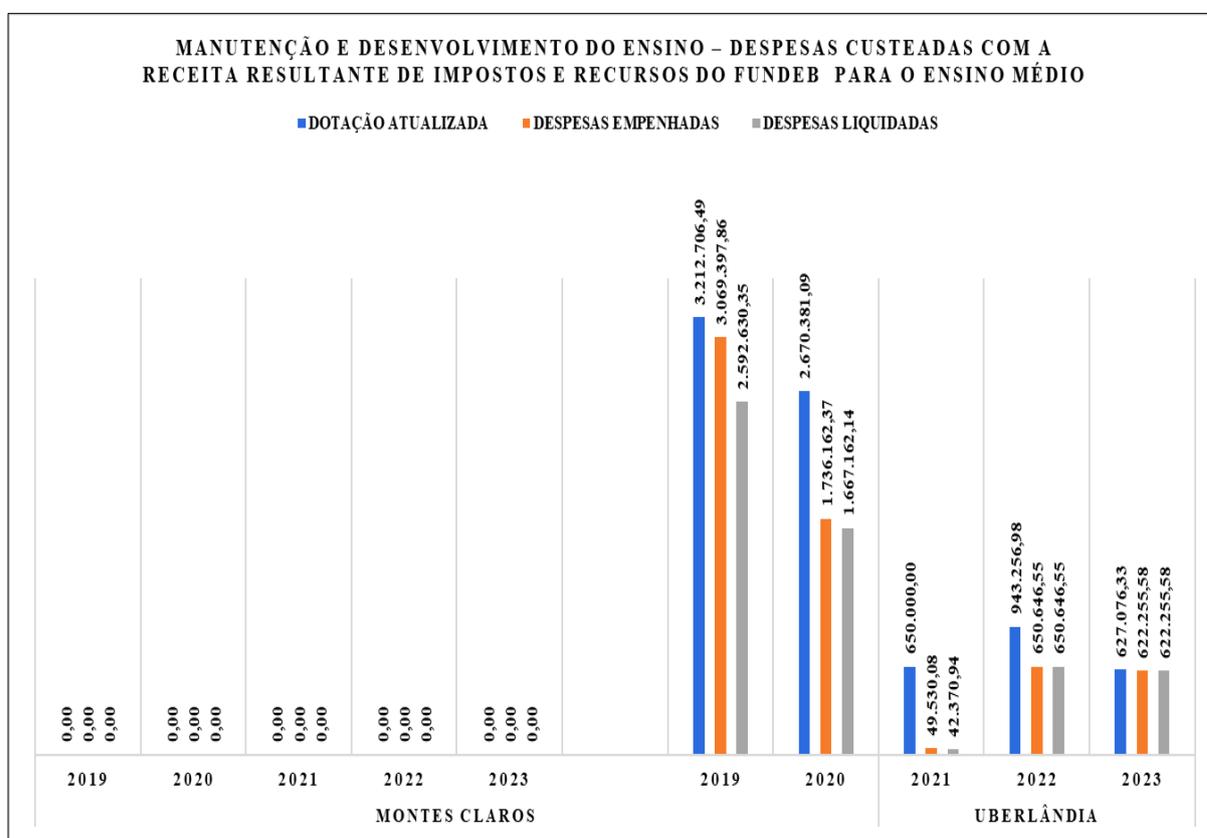
Essa constatação destaca a necessidade de medidas adicionais para garantir uma distribuição mais equitativa dos recursos, bem como o desenvolvimento de políticas que considerem as particularidades socioeconômicas de cada município. É preciso promover uma análise cuidadosa das demandas e capacidades de cada localidade, a fim de implementar políticas de financiamento educacional que sejam efetivas na redução das desigualdades e na promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou local de residência.

Dessa forma, é fundamental que as políticas educacionais considerem não apenas a descentralização dos recursos, mas também estratégias de redistribuição e equalização,

buscando superar as desigualdades existentes. Somente por meio de uma abordagem abrangente e inclusiva, é possível avançar em direção a um sistema educacional mais justo e equitativo.

Numa análise mais detalhada quanto à distribuição de recursos a partir do montante recebido por cada município, priorizamos ter um olhar mais delineado sobre o que é destinado ao Ensino Médio. Dessa forma, o único item que referencia recursos destinados para o Ensino Médio seria nas despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE - custeadas com receita de impostos e com recursos do FUNDEB. A seguir, o gráfico detalhado de cada município.

Gráfico 5 - Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE - custeadas com receita de impostos e com Recursos do FUNDEB em específico para o Ensino Médio



Fonte: elaborada pela autora a partir do Portal da transparência - Programação e Execução do PPAG por Programa-SEE/MG

Conforme apresentado no gráfico, verifica-se a ausência de detalhamento sobre o montante destinado ao Ensino Médio no município de Montes Claros. Essa lacuna levanta sérias questões sobre a destinação dos recursos, sugerindo não apenas uma desigualdade na distribuição entre os municípios, mas também uma preocupante falta de transparência na alocação desses valores. A análise dos dados evidencia disparidades significativas na

distribuição dos recursos para o Ensino Médio, refletindo possíveis diferenças socioeconômicas e estruturais entre os municípios, o que resulta em realidades educacionais distintas.

Essa situação nos remete às reflexões de Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 644), que apontam a ineficiência na contabilização das despesas educacionais em suas respectivas rubricas e etapas de ensino. Com a implementação do Fundef, que estabelecia a destinação de 60% das despesas ao Ensino Fundamental, consolidou-se o hábito de registrar grande parte dos gastos das secretarias de educação nessa etapa de ensino. Esse cenário impacta especialmente o Ensino Médio, uma vez que os professores que atuam nessa fase frequentemente também lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, resultando na contabilização de seus salários como despesa do Ensino Fundamental, mascarando os investimentos reais destinados ao Ensino Médio.

Portanto, torna-se imprescindível um esforço conjunto para assegurar que os recursos sejam distribuídos de forma equitativa, considerando as diferentes necessidades e capacidades dos municípios. Isso demanda políticas públicas que promovam o desenvolvimento das regiões mais carentes e o fortalecimento institucional dos municípios com menores recursos. Assim, será possível reduzir desigualdades e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A desigualdade na distribuição dos recursos educacionais e os impostos têm uma relação direta com a qualidade do Ensino Médio, como evidenciado pela análise dos repasses do FUNDEB entre 2021 e 2022 para os municípios de Uberlândia e Montes Claros. A redução nos recursos destinados ao Ensino Médio nesses municípios, em termos absolutos, pode ser atribuída a uma combinação de fatores, incluindo a diminuição no número de matrículas e as variações nos impostos arrecadados, refletindo um cenário de desigualdade fiscal que impacta diretamente a educação.

A queda no número de matrículas em ambos os municípios, fortemente influenciada pela pandemia de COVID-19, reflete um cenário em que a crise sanitária gerou um grande impacto na educação, com o fechamento de escolas, a transição para o ensino remoto e o aumento da evasão escolar. Em Uberlândia, as matrículas caíram de 20.301 em 2020 para 18.190 em 2021, recuperando-se parcialmente para 19.496 em 2023. Montes Claros, por sua vez, viu uma queda de 13.215 matrículas em 2020 para 12.114 em 2021, com uma recuperação gradual até 12.986 matrículas em 2023.

Essa flutuação nas matrículas afeta diretamente os repasses do FUNDEB, que são, em grande parte, baseados no número de estudantes matriculados. Como o financiamento escolar é vinculado a essa variável, a queda nas matrículas resultou em uma redução nos recursos

destinados a essas cidades. No entanto, essa diminuição não se dá de forma uniforme em todos os municípios, refletindo as desigualdades regionais e fiscais do estado de Minas Gerais.

A análise dos recursos destinados ao Ensino Médio nos municípios de Uberlândia e Montes Claros evidencia uma disparidade significativa na sua distribuição. Enquanto Uberlândia, com maior capacidade fiscal, consegue uma arrecadação de impostos mais robusta e, conseqüentemente, recebe mais recursos, Montes Claros enfrenta limitações orçamentárias, o que pode afetar a reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos de maneira mais acentuada. A desigualdade na arrecadação de impostos entre os dois municípios, como o ICMS, que é uma das principais fontes de receita estadual, influencia diretamente os recursos disponíveis para as escolas.

Essa disparidade na distribuição dos recursos pode ter um impacto profundo na qualidade do Ensino Médio. Em cidades com menor arrecadação de impostos, a escassez de recursos dificulta a implementação de políticas educacionais que demandam investimentos mais altos, como a oferta de atividades extracurriculares, a qualificação dos professores e a melhoria da infraestrutura escolar. No contexto do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, que exige a ampliação da carga horária e a oferta de novas disciplinas e metodologias, essa falta de recursos pode ser um obstáculo para a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Portanto, é crucial promover uma distribuição mais equitativa dos recursos educacionais, garantindo que todos os municípios, independentemente da sua capacidade fiscal, possam oferecer uma educação de qualidade. Isso envolve não apenas uma redistribuição mais justa dos repasses do FUNDEB, mas também uma reforma no sistema tributário que considere as desigualdades regionais e fiscais. Somente assim será possível enfrentar as disparidades na educação e garantir que o Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos seja implementado de forma eficiente e igualitária nas cidades aqui pesquisadas e em todo o estado de Minas Gerais.

Nesse sentido, a compreensão da organização e das bases do financiamento da educação, conforme destaca Mafassioli (2018, p. 78), se coloca como uma necessidade para toda a sociedade, devendo envolver, especialmente, os gestores educacionais e toda a comunidade escolar. Entretanto, esse entendimento não é tarefa fácil. Discutir sobre o tema do financiamento da Educação Básica pública é uma ação urgente e necessária para gestores públicos, educadores, formuladores de políticas e pesquisadores do meio educacional. Isso se deve ao fato de que, quanto maior for o número de agentes esclarecidos e envolvidos com o tema, maior será o tensionamento junto aos diferentes níveis de governo para que os preceitos legais sejam cumpridos e os recursos ampliados.

Na perspectiva de conhecer os recursos destinados à Reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, percorremos os caminhos das reformas das políticas educacionais de financiamento destinadas a essa etapa de ensino para entender como essas políticas se articulam e se realmente há destinação de recursos suficiente para atender a demanda que a reforma exige. Na próxima seção, apresentamos os recursos que foram apresentados como apoio técnico e financeiro para dar sustentação ao Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos.

5.3 Panorama dos recursos recebidos pelos municípios de Uberlândia e Montes Claros para a reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos: Programa Dinheiro Direto na Escola no período de 2019 - 2023

Considerando a dinâmica do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos, é importante destacar que o princípio central da reforma, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, determina, em seu Art. 36, que o currículo do Novo Ensino Médio será composto por 60% de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% de itinerários formativos. Esses itinerários devem ser organizados a partir de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, abrangendo as seguintes áreas: 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.

Para compreender o processo desse novo modelo curricular, bem como os recursos disponibilizados para sua execução, foi fundamental recorrer a documentos normativos que estabeleceram diretrizes essenciais para sua efetivação. Entre eles, destaca-se a Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018, que define normas específicas para a aplicação dos recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme apresentado na seção quatro. Esses recursos são destinados às escolas públicas estaduais e distritais, com o objetivo de viabilizar o novo currículo do Ensino Médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos.

Além disso, a referida resolução também prevê a alocação de recursos para a avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), o que demonstra a preocupação em assegurar não apenas a execução, mas também o monitoramento e a eficácia das políticas

educacionais voltadas para essa etapa de ensino. Nesse contexto, Araujo (2018, p. 222) destaca que:

[...] A política de financiamento do Ensino Médio Integral prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e o Distrito Federal por um período de dez anos, por escola, a partir do início da implementação do modelo. Inicialmente, o plano visava atender até 250 mil alunos em escolas de tempo integral, com um investimento de 500 milhões por ano em até quatro anos, depois estendido para dez anos. O custo previsto era de R\$ 2.000,00 por aluno por ano, com um limite de atendimento de 5% das escolas da rede, no máximo 30 por estado, o que representa uma redução em relação à meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que estipula 50% das escolas públicas e 25% dos alunos em tempo integral até 2024.

Entretanto, apesar dessas iniciativas, persistem desafios estruturais que comprometem a efetiva universalização do Ensino Médio em tempo integral. Conforme aponta o ANDES-SN (2017, p. 18), uma questão fundamental a ser considerada é que a lei em discussão se refere diretamente à escola pública e ao seu principal frequentador:

[...] os(as) jovens explorados(as) da classe trabalhadora. Dados do Censo Escolar de 2016, realizado pelo INEP, indicam que apenas 54% dos(as) jovens de 15 a 17 anos chegam a esse nível de ensino, totalizando 8,1 milhões de matrículas, das quais 84,8% (6,9 milhões) são atendidas pelas redes estaduais. Diante desse cenário, identificam-se dois graves problemas a serem enfrentados: a garantia do acesso universal dessa faixa etária ao Ensino Médio e a oferta de formação em tempo integral para os(as) estudantes matriculados(as). A limitação imposta aos gastos públicos nas áreas sociais pela EC 95/2016 tem gerado impactos nefastos, dificultando tanto a universalização do Ensino Médio quanto a implementação da formação em tempo integral (Andes-SN, 2017, p. 18)

Esse contexto revela um descompasso entre as diretrizes oficiais e a realidade das escolas públicas, que enfrentam dificuldades estruturais e orçamentárias para atender às demandas de uma educação integral de qualidade. Como afirmam Horn e Machado (2018), a lógica que rege essa reforma não se fundamenta na formação plena dos estudantes, mas, sim, na adaptação ao mercado de trabalho por meio de um ensino direcionado às necessidades produtivas.

Além disso, a desvalorização dos profissionais da educação agrava esse cenário, uma vez que a ampliação da carga horária e a falta de investimentos adequados em formação e infraestrutura resultam em condições precárias de trabalho. Assim, o Novo Ensino Médio tende a acentuar as desigualdades educacionais, limitando o desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã, essencial para a construção de um projeto educacional inclusivo e emancipatório.

As regulamentações complementares, como a Resolução nº 22 e a Portaria nº 733, que estruturam o novo currículo, fazem parte de uma tentativa de organização e apoio à

implementação do modelo. Contudo, elas não abordam de forma efetiva as limitações estruturais das escolas, especialmente nas regiões periféricas. O Plano de Implementação do Governo de Minas Gerais, que propõe um currículo integrado entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, além da ampliação da carga horária, pode até sinalizar uma boa intenção de proporcionar uma formação mais extensa e adaptada às exigências contemporâneas. Todavia, a grande questão é se esse modelo será realmente viável para todos os estudantes, especialmente para aqueles oriundos de escolas públicas com escassos recursos, que enfrentam desafios estruturais e orçamentários significativos.

Portanto, ao refletir sobre o Novo Ensino Médio e as propostas de regulamentação, é possível perceber que, embora o governo apresente iniciativas para promover mudanças curriculares, elas estão distantes de atender às reais necessidades educacionais do país. O sistema educacional permanece vulnerável, e a promessa de universalização e qualidade da educação esbarra na falta de financiamento, na desigualdade de acesso e na precariedade das condições de ensino. Isso reforça a crítica de que, na prática, a reforma funciona mais como uma fachada que oculta a permanência de uma educação desigual e adaptada aos interesses econômicos do mercado, em detrimento da formação integral do estudante.

Nesse cenário, de acordo com informações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o Governo de Minas elaborou um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no estado, com foco em aspectos essenciais para garantir uma transição alinhada às necessidades locais. O plano prioriza a criação de um referencial curricular que integre a BNCC e os itinerários formativos, assegurando coerência entre a proposta pedagógica e a realidade das escolas mineiras. Além disso, prevê a ampliação da carga horária para, no mínimo, 1.000 horas anuais, podendo alcançar 1.200 ou até 1.500 horas nas Escolas de Tempo Integral. Isso tem o objetivo de proporcionar uma formação mais ampla e conectada às demandas do mundo contemporâneo. Contudo, a viabilidade desse modelo para a totalidade da rede pública, considerando as disparidades regionais, permanece uma grande incógnita. Para Araujo,

[...] Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a BNCC, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totaliza 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino. [...] Torna, ainda, obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática nas três séries do Ensino Médio e o estudo da Língua Inglesa, em tempo não definido pela Lei. “Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” também são conteúdos obrigatórios, mas não são definidos como disciplinas, podendo, portanto, seus conteúdos serem ensinados diluídos em outras disciplinas (Araújo, 2018, p. 223).

Outro ponto-chave de acordo com o plano é a oferta de oportunidades para que todos os estudantes possam escolher caminhos de aprofundamento de seus estudos, incluindo opções de formação técnica e profissional, alinhadas aos seus projetos de vida e interesses. “Conforme disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, e não por escolha dos estudantes, como diz uma propaganda televisiva do Governo Federal, induzindo os jovens a uma falsa ideia de autonomia” (Araújo, 2018, p. 223). O Plano⁵⁷ de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais aborda, portanto, os seguintes aspectos relacionados à demanda formativa: a organização da oferta dos itinerários formativos, o apoio aos estudantes na escolha desses itinerários, o atendimento pedagógico personalizado conforme as necessidades de aprendizagem, a promoção de estratégias de busca ativa e o planejamento do uso dos recursos financeiros repassados via PDDE.

Nessa perspectiva, é fundamental conhecer o montante anual destinado às escolas para o Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos. Esse dado é essencial, pois oferece uma visão clara dos recursos disponíveis e de como eles são distribuídos entre as escolas, permitindo uma análise mais precisa da viabilidade das metas propostas e da efetividade das regulamentações estabelecidas. Embora as regulamentações e a transferência desses recursos busquem atender às necessidades estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu uma nova organização curricular para o Ensino Médio, surgem questões críticas em relação à efetividade dessa reforma. A lei visa, entre outros objetivos, o cumprimento das metas 3⁵⁸, 6⁵⁹, 7⁶⁰ e 11⁶¹ do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, a implementação desse novo modelo curricular tem enfrentado desafios significativos.

Primeiramente, embora a alocação de recursos financeiros seja fundamental para o Novo Ensino Médio, esses recursos muitas vezes se mostram insuficientes para atender às reais necessidades das escolas. A discrepância entre o montante disponibilizado e as demandas locais

⁵⁷ Brasil. Ministério da Educação. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

⁵⁸ Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

⁵⁹ Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

⁶⁰ Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

⁶¹ triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

compromete a qualidade da oferta dos Itinerários Formativos, sobretudo em regiões marcadas por maiores vulnerabilidades socioeconômicas. Esse quadro é ainda mais agravado pela ausência de um suporte pedagógico efetivo e personalizado. Apesar de previsto nas diretrizes da reforma, esse suporte enfrenta obstáculos significativos, como a falta de formação continuada adequada para os professores e a precariedade da infraestrutura escolar necessária à diversificação curricular proposta.

Outro ponto crítico refere-se à promoção de estratégias de busca ativa⁶², uma medida tida como fundamental para garantir a inclusão dos estudantes. Em contrapartida, tais estratégias nem sempre são plenamente desenvolvidas ou adaptadas às especificidades das escolas e comunidades. A falta de uma abordagem contextualizada pode resultar em práticas ineficazes, que não conseguem alcançar os estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

Nesse contexto, a Resolução nº 21 do FNDE estabeleceu as condições para o repasse dos recursos financeiros às escolas públicas estaduais e distritais por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esses recursos foram disponibilizados em duas categorias: *custeio* e *capital*, seguindo os padrões operacionais e regulamentares previamente estabelecidos.

A distribuição dos recursos obedece a critérios específicos definidos pelas regulamentações e diretrizes do FNDE, considerando fatores como o número de alunos matriculados, a estrutura física da escola e a necessidade de investimentos em infraestrutura e equipamentos. Esses aspectos são fundamentais para garantir a oferta de uma educação de qualidade, alinhada às exigências da reforma do Ensino Médio e às necessidades concretas das instituições de ensino.

⁶² A paralisação das atividades presenciais das escolas em razão da pandemia da covid-19 agrava os riscos de evasão e abandono em todo país. Apesar dos esforços de gestores e educadores, muitas crianças e adolescentes se desengajaram do espaço escolar, seja pela falta de acesso a serviços e equipamentos de telecomunicação adequados para o ensino remoto, seja pelos mais variados impactos da crise econômica e sanitária. Uma das estratégias desenvolvidas desde antes da pandemia é a metodologia da Busca Ativa, que mobiliza gestores municipais e estaduais com o objetivo de monitorar os índices de evasão e promover o fortalecimento de vínculos entre os estudantes e a escola. De acordo com projeção da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (Pnad) 2019, ao menos 1,5 milhão de crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil. Muitos são os fatores que contribuem para o abandono e a evasão, sempre articulados às desigualdades estruturais de nosso país. Enquanto, por exemplo, apenas 12,5% dos jovens brancos de 15 a 17 anos estão fora da escola, entre os jovens negros esse índice chega a 19%. Dessa forma, é importante compreender de que maneira as barreiras socioeconômicas, bem como as desigualdades de gênero e raça, constituem desafios à democratização do acesso à educação e quais estratégias são mais eficazes no seu enfrentamento (Observatório De Educação Ensino Médio. Busca ativa: intersectorialidade para combater a evasão escolar. Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/busca-ativa-intersectorialidade-para-combater-a-evacao-escolar>. Acesso em: 23 abr. 2024).

Nesse sentido, a Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018, estabelece que os repasses financeiros são direcionados às escolas que atendem a critérios específicos. Primeiramente, foram selecionadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, denominadas Entidades Executoras (EEx), as instituições que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, conforme previsto no inciso III do art. 2º da Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018. Esse programa visa oferecer suporte financeiro para o Novo Ensino Médio, contribuindo para a adequação curricular e estrutural das escolas.

Além disso, as escolas que foram sorteadas para participar da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conforme estabelecido na Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, também estão contempladas no processo de distribuição dos recursos. Essa avaliação é essencial para mensurar os resultados e a efetividade da política educacional, garantindo que os investimentos estejam alinhados às metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Para a execução dos recursos financeiros, a resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018, no art 2º, destaca que a adesão ao apoio financeiro, no âmbito do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, será feita em duas etapas conforme o § 1º. A primeira etapa da adesão compreende os seguintes procedimentos a serem adotados pelas EEx:

- I - Confirmação de participação, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - Simec;
- II - Seleção das escolas que poderão participar, com base na lista de escolas elegíveis disponibilizada no Simec pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB-MEC; e
- III - ratificação, no Simec, das escolas sorteadas para a avaliação de impacto do EMTI (Brasil, 2022).

Ainda conforme o § 2º da resolução, a segunda etapa corresponde à adesão, por meio do PDDE Interativo, das escolas selecionadas e ratificadas na primeira etapa pela EEx, na forma dos incisos II e III do § 1º deste artigo. São elegíveis para receber o apoio financeiro escolas públicas que:

- I - Tenham estudantes matriculados no ensino médio, conforme dados do último Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep;
- II - Sejam mantidas por Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio;
- III - tenham sido selecionadas por sua respectiva EEx; e/ou
- IV - Sejam participantes da ação de avaliação de impacto do EMTI, conforme estabelece a Portaria MEC nº 1.023, de 2018 (Brasil, 2018).

Assim, a adesão das escolas aos recursos suplementares demanda um processo burocrático significativo, o que torna desafiadora a execução das ações previstas no artigo 4º da Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018. Conforme aponta o inciso II do §1º do artigo 2º, as Entidades Executoras (EEx) devem priorizar escolas já participantes do Centro Nacional de Mídias da Educação, vinculado ao Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Além disso, devem ser priorizadas as escolas-piloto do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, conforme estabelece o artigo 9º da Portaria MEC nº 649, de 2018. Essa estrutura de priorização, embora busque organizar o processo de consolidação do Novo Ensino Médio, revela um viés seletivo que tende a excluir escolas com menor infraestrutura e que não atendem aos critérios estipulados, aprofundando desigualdades já existentes na rede pública de ensino.

Ademais, o artigo 5º da Resolução orienta que a escolha das escolas-piloto leve em consideração a diversidade do cenário educacional brasileiro, incluindo escolas de tempo integral, em áreas de vulnerabilidade social, do campo, quilombolas, indígenas, e aquelas que atendem jovens em cumprimento de medidas socioeducativas ou privadas de liberdade. A inclusão de escolas com essas características é uma tentativa de garantir a equidade no processo da reforma. Contudo, como observado por Batista (2019, p. 108), a gestão democrática só se concretiza quando a comunidade escolar participa ativamente dos processos decisórios. A lógica do processo burocrático adotado, portanto, pode limitar essa participação, pois as ações de flexibilização curricular precisam ser alinhadas com as necessidades e peculiaridades locais, algo que muitas vezes não é totalmente contemplado por orientações externas.

Considerando as diretrizes previamente mencionadas, a Secretaria Regional de Educação de Minas Gerais (SER) elaborou o documento intitulado *Roteiro para Revisão e Monitoramento do PDDE/Proposta de Flexibilização Curricular-PFC*, voltado para as escolas-piloto do Novo Ensino Médio (NEM) no estado. Esse material teve como finalidade oferecer suporte técnico e financeiro às escolas estaduais, auxiliando na organização das ações relacionadas ao novo modelo curricular.

Contudo, a pandemia da Covid-19 impôs desafios significativos, exigindo adaptações no planejamento e execução das atividades presenciais. Assim, foi necessário reestruturar as ações para permitir a participação remota na constituição da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), garantindo o cumprimento das exigências procedimentais do programa. Entre essas exigências, destaca-se a necessidade de que a Unidade Executora (UEX) ou a Entidade Mantenedora (EM), responsáveis pela gestão dos recursos do PDDE, sejam constituídas com a

participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo professores, pais e alunos.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) reforça a importância desse roteiro, que desempenhou um papel estratégico na orientação das escolas-piloto. O documento não apenas direcionou as adequações necessárias ao contexto da pandemia, mas também garantiu a continuidade do programa, permitindo a reorganização das práticas pedagógicas e administrativas. Assim, as instituições puderam atender às diretrizes curriculares e às demandas específicas dos itinerários formativos, viabilizando o avanço do Novo Ensino Médio no estado.

As orientações seguiram as recomendações das autoridades responsáveis pelas medidas de distanciamento social, conforme estabelecido no *Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)*, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020. O objetivo foi enfrentar a situação emergencial imposta pela pandemia. Para tanto, foi recomendado que as instituições escolares, sob a liderança de seus diretores, se organizassem por meio de reuniões programadas pela Secretaria Regional de Educação (SER). Nessas reuniões, definiu-se a forma de registro dos projetos executados a partir da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), utilizando ferramentas como fotos, relatórios e portfólios. Além disso, as escolas foram orientadas a elaborar relatórios semestrais detalhando as ações implementadas, que deveriam ser enviados às respectivas Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

No entanto, a condução remota dessas diretrizes revelou fragilidades, uma vez que a gestão e a prestação de contas dos recursos financeiros do PDDE, bem como as ações administrativas e pedagógicas, exigem um planejamento coletivo. Conforme destaca Batista (2019, p. 108), a gestão democrática se concretiza quando a comunidade escolar atua de forma participativa nos processos de tomada de decisão da escola. Dessa forma, é imprescindível que as diretrizes relacionadas à PFC sejam elaboradas de maneira colaborativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, para garantir uma gestão mais eficiente e participativa, além de um desenvolvimento pedagógico mais eficaz.

O documento orientador estabelece que os recursos do *PDDE Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos* devam ser utilizados exclusivamente na implantação do novo modelo curricular. Para assegurar essa finalidade, é essencial fortalecer mecanismos de participação, como o Colegiado Escolar e o Comitê da Escola, que desempenham um papel fundamental no planejamento das ações previstas para 2020. Dessa forma, busca-se garantir a

aplicação adequada e eficiente dos recursos, contribuindo para uma reforma mais efetiva do Novo Ensino Médio.

[...] A gestão dos recursos financeiros é, portanto, a administração do erário disponível com transparência da movimentação de entrada e saída, desse modo, integra as atividades ligadas ao recebimento, uso e controle, ou seja, a alocação correta e eficiente do dinheiro. Compete ao gestor financeiro compreender, avaliar e conduzir as decisões da UEx perante as exigências públicas (sobretudo, no que diz respeito ao controle social) de planejamento, prospecção, provisão, manutenção e aplicação” (Batista, 2019, p. 105).

A gestão dos recursos financeiros públicos exige transparência e eficiência na movimentação de entrada e saída de valores, com foco na alocação adequada e eficaz dos recursos. O gestor financeiro tem a responsabilidade de entender e avaliar as necessidades da Unidade Executora (UEx), tomando decisões que atendam às exigências públicas, principalmente no que diz respeito ao controle social. Isso envolve um processo contínuo de planejamento, prospecção, provisão e aplicação dos recursos, sempre visando o melhor uso do erário disponível.

Nesse contexto, é importante lembrar que a utilização dos recursos deve estar em consonância com as normas e resoluções estabelecidas pelo MEC/FNDE, o que inclui o prazo de execução até 31 de dezembro do ano em que foi efetivado o crédito nas contas correntes específicas das escolas, sempre que possuírem recursos do PDDE ou de suas ações e dispuserem de saldos reprogramados, mesmo que não se tenha recebido repasses no exercício, pois deve-se prestar contas independentemente do uso. A conformidade com essas regras não só garante a legalidade do processo, mas também contribui para uma gestão financeira mais transparente e eficiente. Assim, as escolas devem ter uma gestão financeira eficaz para assegurar que os recursos do PDDE sejam aplicados corretamente e que os objetivos propostos sejam atingidos.

Portanto, a cultura de responsabilidade e transparência na gestão dos recursos públicos é fundamental, pois contribui para a promoção de uma educação de qualidade para todos, possibilitando que os recursos destinados à educação sejam utilizados de maneira eficiente e atendam às reais necessidades dos estudantes. Os recursos foram repassados em três parcelas:

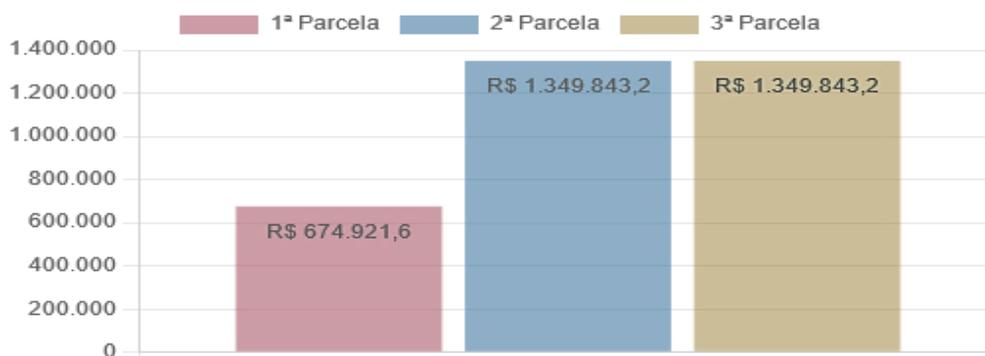
- A 1ª parcela, no montante de 20% do valor total a ser repassado, será transferida condicionada à validação da SEB-MEC das escolas que aderiram ao sistema PDDE Interativo.
- A 2ª parcela, no montante de 40%, do valor total, será repassada condicionada à elaboração do PAPFC pela Secretária de Educação e seu envio à SEB-MEC e à aprovação da PFC da escola, pela EEx, em sistema específico indicado pela SEB-MEC.

- A 3ª parcela, no montante de 40% do valor total, será condicionada à apresentação de nova Matriz Curricular, com quadro de horário de aula e projeto pedagógico reelaborado, em sistema específico indicado pela SEBMEC (Brasil. Resolução MEC/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018).

Esses recursos financeiros destinam-se às Unidades Executoras Próprias – UEx que atendam a determinados critérios dos repasses dos recursos para despesas de custeio e capital. Com base no número de matrículas do Ensino Médio registrada no último Censo Escolar da Educação Básica, os valores repassados serão: I - Valor fixo de R\$20.000,00 por unidade escolar; II - Valor per capita de R\$170,00 por aluno. Embora a alocação de recursos financeiros seja essencial para a implementação do Novo Ensino Médio, muitas vezes ele se revela insuficiente para atender às reais necessidades das escolas. A disparidade entre o montante destinado e as demandas locais pode comprometer a qualidade da implementação dos itinerários formativos, especialmente em regiões mais vulneráveis.

Conforme o painel de monitoramento do Ministério da Educação - MEC demonstrado na figura do gráfico a seguir, foram repassadas três parcelas para o Estado de Minas Gerais em 2021.

Figura 13 - Valor pago por ano - Etapa em Minas Gerais



Fonte: Censo Escolar 2021. INEP e MEC. Painel Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://mec.gov.br/painel-novo-ensino-medio>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Considerando as recomendações da resolução MEC/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018, os recursos deverão ser destinados ao desenvolvimento da implantação do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, mediante os repasses de transferência dos recursos, na proporção de 40% na categoria de capital e 60% na categoria de custeio, a serem empregados na:

- I - aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à elaboração e implementação das PFC;
- II - realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implementação da PFC;
- e III - aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação PFC (Brasil, Resolução MEC/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018).

Em casos específicos de acordo com a resolução no § 1º, receberão um adicional de 10% sobre o valor variável as unidades escolares que:

- I – Tiverem nível socioeconômico - INSE baixo ou muito baixo, conforme dados do Inep, ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no Documento Orientador; II - tiverem carga horária anual inferior a mil horas, conforme censo do último ano;
- III - participarem do Centro Nacional de Mídias;
- IV - Oferecerem modalidades de educação escolar indígena, educação escolar quilombola ou educação do campo; ou V - sejam as únicas escolas de ensino médio de seus municípios e tenham menos de cento e trinta estudantes de ensino médio matriculados (Brasil. Resolução MEC/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018).

Nesse contexto, o preenchimento do Módulo de Monitoramento da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) pelas Entidades Executoras (EEx) e Unidades Executoras (UEX), por meio do sistema PDDE Interativo, foi um requisito fundamental para o recebimento das parcelas e para a permanência das escolas no programa. A adesão, realizada pelas Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, em setembro de 2021, por meio do Sistema Integrado do MEC (SIMEC), marcou o início do processo de seleção das escolas de Ensino Médio que integrariam o Eixo I do programa, voltado ao Apoio Técnico e Financeiro. A adesão das escolas aos recursos suplementares requer um processo burocrático significativo – critérios de elegibilidade. Essa estrutura de priorização evidencia a tentativa de organizar o processo de implementação do Novo Ensino Médio, mas também revela um viés seletivo, que pode excluir escolas com menos recursos e que não se encaixam nos critérios exigidos.

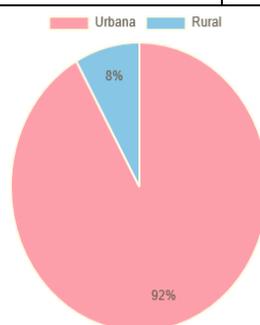
De acordo com o Painel de Monitoramento do Ministério da Educação (MEC), o processo de implantação do Novo Ensino Médio teve início em 2019 com a habilitação de 41 escolas-piloto. Dessas, 39 aderiram efetivamente ao projeto, totalizando 18.898 matrículas que receberam ao menos uma parcela do recurso previsto no PDDE/NEM. A execução da proposta esteve ancorada nas novas matrizes curriculares com carga horária anual de 1.000 horas, bem como na introdução dos Itinerários Formativos como eixo estruturante da reforma.

Essa experiência permitiu que as Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) adquirissem conhecimento prático, preparando-as para a implementação gradual dessa abordagem em todas

as turmas da 1ª série a partir de 2022. Inicialmente, o processo incluiu tanto escolas urbanas quanto rurais, como demonstrado no gráfico a seguir.

Figura 14 - Escolas piloto

Escolas-piloto Habilitadas 41	Adesão: Receberam pelo menos uma parcela PDDE/NEM 39	Total de matrículas (pelo menos uma parcela PDDE/NEM 18.898
-------------------------------------	---	--



Fonte: Censo Escolar 2021. INEP e MEC. Painel Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://mec.gov.br/painel-novo-ensino-medio>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Os dados disponíveis no Painel de Monitoramento do Ministério da Educação indicam que a maioria das escolas envolvidas na execução dos Itinerários Formativos está localizada em áreas urbanas, correspondendo a 92% do total. Em contrapartida, apenas 8% das escolas participantes situam-se em áreas rurais, o que evidencia uma concentração da iniciativa nas zonas urbanas. Esses números refletem a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na condução do processo de implementação gradual do novo modelo curricular, que inclui os Itinerários Formativos e tem como meta contemplar todas as turmas da 1ª série do Ensino Médio a partir de 2022. A proposta de expansão desse modelo exige um planejamento rigoroso e uma execução criteriosa, considerando sua relevância estratégica para o futuro da educação pública no estado.

O discurso em torno dos Itinerários Formativos enfatiza a promessa de uma educação mais flexível, adaptada às necessidades e interesses dos estudantes. Se bem executada, essa abordagem pode viabilizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de maneira personalizada, tornando o Ensino Médio mais atrativo e relevante. Entretanto, é essencial questionar se as condições e recursos necessários para essa personalização estão, de fato, disponíveis nas escolas, ou se há uma distância entre o discurso e a realidade prática.

Além disso, é importante considerar que os dados iniciais da implementação representam apenas um recorte específico deste processo. Como qualquer mudança curricular, a introdução dos Itinerários Formativos é complexa e desafiadora, exigindo análises contínuas e ajustes permanentes. O êxito dessa iniciativa depende não apenas do empenho inicial, mas também da capacidade da SEE/MG de promover uma inovação educacional em constante aperfeiçoamento, capaz de atender às demandas dos estudantes e da sociedade.

Nesse contexto, as Secretarias de Educação desempenharam um papel fundamental, não apenas na seleção das escolas participantes, mas também na elaboração de um Plano de Ação para orientar e monitorar as atividades do Programa Itinerários Formativos (PAIF). A primeira parcela dos recursos foi repassada em dezembro de 2021, com previsões de novas transferências para os anos de 2022 e 2023.

Conforme o *Plano de Ação de Implementação do Itinerário Formativo – Eixo I: Apoio Técnico e Financeiro*, elaborado pela SEE/MG (2022, p. 62-63), os repasses ocorreram em três parcelas, conforme estabelecido pela Resolução MEC/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018. Desse montante, 40% foram destinados a capital e 60% a custeio, o que demonstra uma tentativa de equilibrar investimentos em infraestrutura e manutenção das atividades pedagógicas.

Ao analisar a distribuição dos recursos para o Novo Ensino Médio – Itinerários Formativos em Montes Claros e Uberlândia, entre 2019 e 2023, verificou-se que, apesar do início dos repasses, o levantamento realizado no site do FNDE, via PDDE INFO, revelou preocupações quanto ao efetivo recebimento dos fundos pelas escolas. O relatório de prestação de contas do *PDDE Info – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* apontou que os valores recebidos pelas instituições variaram entre R\$10.839,00 e R\$18.563,41 por parcela, com montantes proporcionais ao número de matrículas de cada escola. Entretanto, apesar dessas transferências, muitas unidades não receberam os recursos esperados, evidenciando um descompasso entre o planejamento e a execução financeira, o que acarreta desafios adicionais ao Novo Ensino Médio.

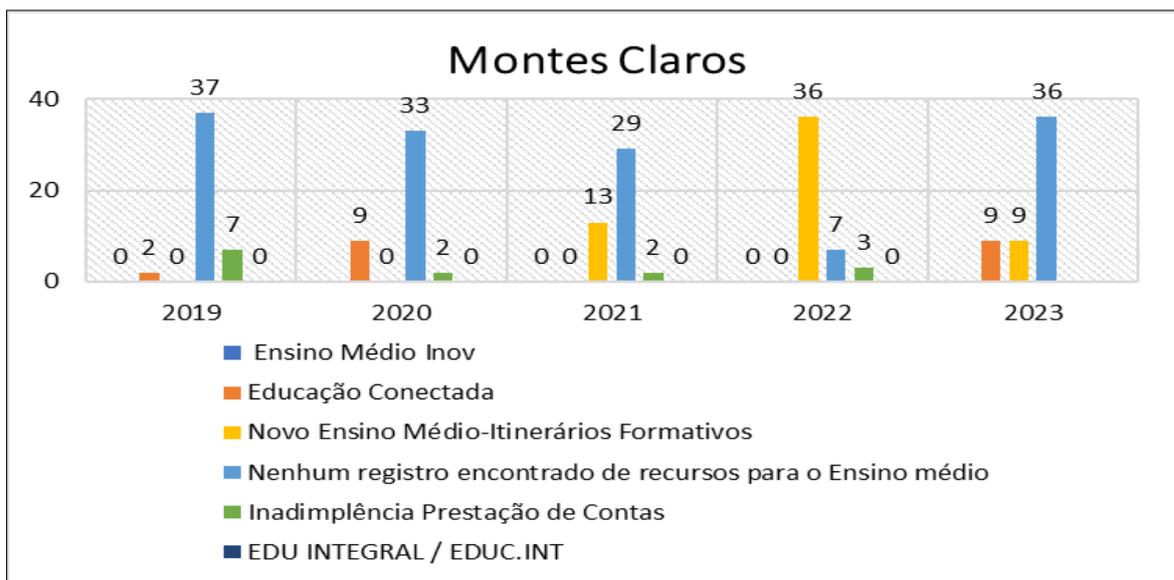
Para melhor compreensão do montante recebido, os critérios foram categorizados de acordo com as diretrizes da Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018, que regulamenta o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As categorias analisadas incluem:

- PDDE Qualidade / Ensino Médio Inovador
- PDDE Qualidade / Educação Conectada
- PDDE Qualidade / Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos
- Nenhum registro de recursos para o Ensino Médio

- Programa Inadimplência Prestação de Contas / PDDE - Educação

A seguir, apresentamos o levantamento dos recursos recebidos, com base nos dados do FNDE⁶³, no período de 2019 a 2023, referentes ao PDDE Qualidade / Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos em escolas de Ensino Médio de Montes Claros e Uberlândia.

Gráfico 6 - Mapeamento dos Recursos Suplementares do PDDE de 46 Escolas das escolas de Ensino Médio do Município de Montes Claros



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do site do FNDE Em PDDE INFO. Disponível Em: <https://www.fnde.gov.br/pddeinfo>. Acesso em: 24 abr. 2024.

A análise dos dados sobre a distribuição de recursos durante a reforma do Novo Ensino Médio revela uma preocupação significativa com a equidade no acesso a esses recursos. Conforme indicado pelo gráfico, a distribuição não foi uniforme ao longo dos anos, refletindo disparidades que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida nas escolas de Ensino Médio em Montes Claros.

Em 2019, das 46 escolas analisadas, 37 não receberam nenhum recurso destinado ao Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos, 7 estavam inadimplentes e 2 foram beneficiadas pelo Programa Educação Conectada. Esses dados revelam um cenário inicial de grande desigualdade no acesso aos recursos, o que possivelmente comprometeu o início da Reforma do Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos em várias instituições.

No ano seguinte, em 2020, 9 escolas foram beneficiadas com recursos para a Educação Conectada. No entanto, 33 escolas continuam sem receber recursos para o Novo Ensino Médio-Itinerários Formativos, e muitas delas ainda enfrentam inadimplência.

⁶³ <https://www.fnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar>

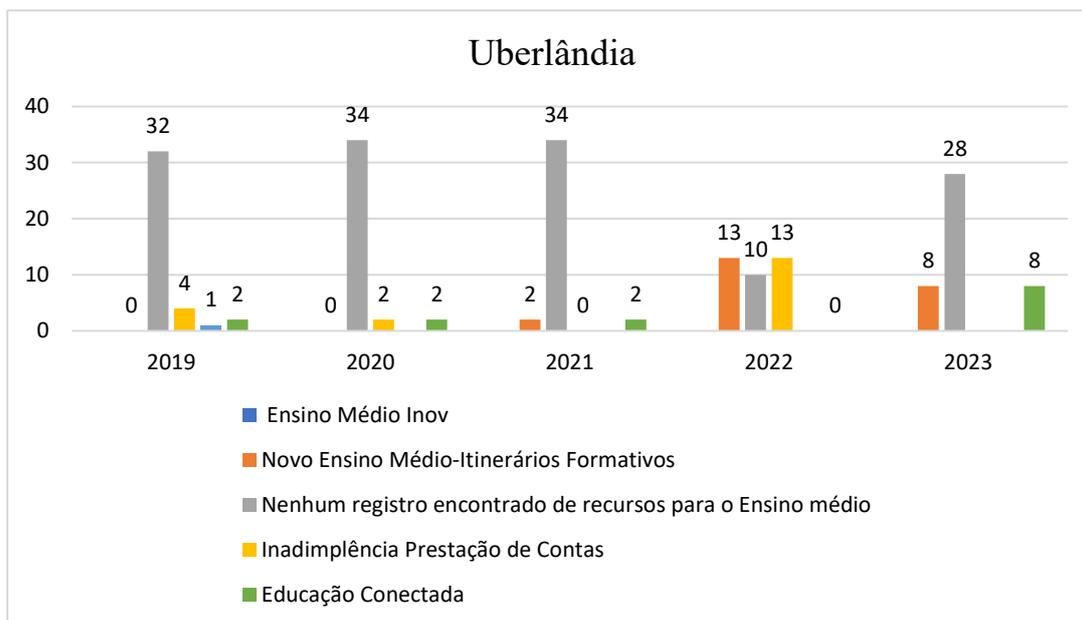
Em 2021, houve uma melhoria, com 13 escolas recebendo recursos do PDDE Qualidade para o Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos. No entanto, 29 escolas ainda não receberam nenhum recurso, e duas continuavam inadimplentes. Embora significativa, essa melhoria ainda deixou grande parte das escolas sem acesso aos recursos necessários.

Em 2022, o cenário melhorou significativamente, com 36 escolas recebendo recursos do PDDE Qualidade para o Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos. No entanto, 7 escolas ainda não foram beneficiadas. Esse crescimento na distribuição de recursos é um sinal positivo, mas a persistência de inadimplência continua sendo um desafio.

Em 2023, o progresso foi mais modesto, pois 9 escolas receberam recursos para os Itinerários Formativos e 9 foram beneficiadas pela Educação Conectada. Entretanto, 36 escolas não receberam nenhum recurso para o Novo Ensino Médio-Itinerários Formativos, um retrocesso em relação ao ano anterior.

Esses dados evidenciam uma preocupação central: apesar de alguns avanços no recebimento de recursos, uma parte significativa das escolas ainda não recebeu o apoio financeiro necessário. O relatório de prestação de contas revela que apenas 5 escolas receberam as três parcelas previstas, 11 receberam duas parcelas, 22 receberam apenas uma e 8 não receberam nenhum recurso. Além disso, a persistência da inadimplência continua sendo um obstáculo que precisa ser superado. O gráfico a seguir apresenta os dados do município de Uberlândia.

Gráfico 7 - Mapeamento dos recursos suplementares do PDDE em 33 escolas de Ensino Médio em Uberlândia



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do site do FNDE Em PDDE INFO. Disponível Em: <https://www.fnde.gov.br/pddeinfo>. Acesso Em: 24 Abr. 2024.

Ao analisarmos os dados referentes ao município de Uberlândia sobre os recursos destinados à sustentabilidade financeira na reforma do Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos, identificamos questões preocupantes ao longo dos últimos anos.

Em 2019, das 36 escolas de Ensino Médio, 32 não receberam nenhum recurso do PDDE Qualidade para o Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos. Apenas uma escola foi contemplada com recursos para o programa Ensino Médio Inovador, e duas escolas receberam recursos para o Programa Educação Conectada. Esses dados já sinalizam uma distribuição desigual e insuficiente dos recursos desde o início.

No ano de 2020, a situação permaneceu alarmante: 32 escolas não receberam recursos do PDDE Qualidade para o Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos. Além disso, 2 escolas foram classificadas como inadimplentes e outras 2 receberam verbas para o programa Educação Conectada. Esse cenário revela uma falha estrutural no sistema de financiamento, em que a maioria das escolas continuou sem o suporte necessário para implementar as mudanças exigidas.

Em 2021, a falta de recursos continuou a afetar a maioria das escolas. Das 36 instituições, 34 não receberam recursos para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Por outro lado, apenas 2 escolas foram finalmente contempladas com esses recursos. Além disso, outras 2 receberam financiamento para o Programa Educação Conectada, sem registros

de inadimplência. A pequena melhora observada nesse ano, no entanto, não foi suficiente para alterar significativamente o panorama geral.

No ano de 2022, houve uma ligeira melhora: 13 escolas receberam recursos do PDDE Qualidade para o Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos, enquanto 10 continuaram sem registros de recebimento e 13 permaneceram inadimplentes. Embora esse progresso seja positivo, ele ainda está longe de atender às necessidades generalizadas das escolas.

Em 2023, 8 escolas receberam recursos para o Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos, 28 não apresentaram registros de recebimento, e 8 receberam verbas para o Programa Educação Conectada. Apesar de algumas escolas terem sido beneficiadas, o número expressivo de instituições que não receberam recursos permanece preocupante.

Os dados analisados evidenciam uma preocupação central: apesar de alguns avanços no repasse de recursos, uma parte significativa das escolas não recebeu o apoio financeiro necessário para a implementação das ações previstas. A análise do relatório de prestação de contas revela uma distribuição desigual dos recursos destinados à reforma do Novo Ensino Médio - especialmente no que se refere aos Itinerários Formativos no município de Uberlândia.

Segundo o documento, nenhuma escola recebeu integralmente as três parcelas previstas; 5 unidades escolares receberam 2 parcelas; 13 receberam apenas uma e 8 não receberam qualquer repasse. Esses números demonstram não apenas a insuficiência dos recursos, mas também a irregularidade em sua distribuição. Além disso, a persistência da inadimplência se configura como um obstáculo estrutural que ainda precisa ser superado, comprometendo o planejamento, a execução e o alcance das metas educacionais estabelecidas para essa etapa de ensino.

Uma análise comparativa entre os municípios de Uberlândia e Montes Claros evidencia problemas estruturais relevantes na distribuição dos recursos voltados à reforma do Novo Ensino Médio — em especial no tocante aos Itinerários Formativos. Em ambos os contextos, a desigualdade na alocação orçamentária compromete a eficácia dessa política educacional, impactando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

A recorrente ausência de recursos indica que o sistema atual de alocação não atende de forma satisfatória às demandas das unidades escolares. A elevada incidência de inadimplência revela fragilidades na gestão financeira e na execução das políticas públicas, o que impede muitas instituições de ensino de receberem o apoio necessário para efetivar as transformações propostas. Para Viana (2024, p. 4 -5), no caso do PDDE,

[..] concebe-se que esta política possui em seu núcleo teórico e legal a preocupação com a gestão democrática da escola, a participação, a promoção da autonomia escolar e do controle social, e, por isso, uma avaliação participativa dialoga com o desenho do programa e pode ser utilizada para aprimorar suas ações neste sentido, [...] no caso do PDDE é o IdeGES-PDDE, que agrega três indicadores, considerados chave e fundamentalmente ligados, segundo seus idealizadores, ao desempenho da gestão descentralizada do Programa: 1) adesão e cadastro; 2) execução dos recursos; 3) prestação de contas.

A falta de continuidade e a disparidade na distribuição das verbas entre as escolas evidenciam uma falha sistêmica que perpetua a desigualdade e dificulta a reforma plena do Novo Ensino Médio, especialmente nos Itinerários Formativos. A manutenção de várias escolas desassistidas ao longo dos anos demonstra ineficiências tanto no planejamento quanto na execução das políticas públicas.

O “bom desempenho” na gestão do PDDE é alcançado quando as entidades demonstram capacidade em aderir, executar e prestar contas do programa, que não são apenas fatores-chave para o sucesso do programa, mas também premissas básicas para o próprio recebimento de recursos financeiros. No entanto, os objetivos do PDDE, que tratam de questões mais abrangentes e complexas, não são adequadamente monitorados. Se fossem avaliados pelo FNDE, esses objetivos poderiam facilitar os processos de adesão, execução e prestação de contas do programa (Viana, 2024, p. 5).

Recentemente, foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução nº 11, de 3 de julho de 2024, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE). Essa resolução altera a Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, com o objetivo de facilitar os repasses do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Embora essa medida possibilite que as escolas recebam os recursos com mais agilidade, surge a necessidade urgente de resolver questões relacionadas à gestão financeira no âmbito das instituições escolares. Sem uma gestão eficaz, as ações necessárias para o bom uso desses recursos podem ser comprometidas.

Na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a reforma, é arriscado adotar uma abordagem normativa da política educacional, pois isso pode levar à marginalização de ações cruciais que acontecem dentro e fora das escolas. Isso implica que professores, outros atores envolvidos e até mesmo os estudantes podem ser excluídos do processo político ou reduzidos a meros executores de diretrizes. O conceito de "atuação" surge justamente para dar visibilidade à ação de todos esses atores, reconhecendo-os como participantes ativos e considerando que os professores são, ao mesmo tempo, agentes, sujeitos e objetos das políticas educacionais. O problema reside no fato de que, se a política for vista apenas de maneira normativa, os outros momentos do processo de implementação e das ações políticas que acontecem dentro e ao redor das escolas são marginalizados ou ignorados.

A gestão dos recursos financeiros desempenha um papel fundamental na efetivação das políticas educacionais. Cabe aos gestores a responsabilidade de compreender as demandas públicas, avaliar as necessidades das escolas e tomar decisões assertivas para assegurar uma alocação eficiente e adequada dos recursos disponíveis. A transparência na movimentação desses recursos é essencial para fortalecer a confiança da comunidade escolar, bem como dos órgãos fiscalizadores e financiadores. Além disso, o cumprimento das obrigações relativas à prestação de contas é indispensável para garantir a regularidade dos repasses e a continuidade dos projetos apoiados financeiramente.

Ao longo do estudo, ficou claro que as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio passaram por diversas reformas, mas a falta de uma alocação financeira robusta e equitativa, aliada à carência de uma gestão pública eficiente, compromete a efetividade dessas reformas. Para que elas se traduzam em melhorias concretas, é imprescindível que os investimentos considerem as especificidades locais, garantindo que as escolas disponham dos recursos necessários para implementar as mudanças propostas de maneira adequada.

Esse cenário reforça a urgência de um financiamento mais equitativo e de uma gestão pública mais transparente e eficiente, de modo que reformas como o Novo Ensino Médio possam, de fato, atender às necessidades das escolas e dos estudantes em todas as regiões. A flexibilidade curricular, um dos principais objetivos da reforma, demanda investimentos significativos que não podem ser desiguais, sob o risco de acentuar as desigualdades já existentes entre escolas com maior e menor capacidade de absorver recursos. A persistente falta de recursos sugere que o sistema de alocação não está satisfazendo adequadamente as necessidades das escolas. A alta incidência de inadimplência nas instituições de ensino indica falhas na gestão financeira e na prestação de contas, impedindo que muitas delas recebam o apoio necessário.

Assim, a análise das políticas de financiamento nos municípios de Uberlândia e Montes Claros destaca a importância de adotar uma abordagem holística e integrada entre a reforma educacional e o financiamento. Sem uma gestão financeira justa e eficaz, que considere as particularidades locais, os recursos destinados ao Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos podem não alcançar seu pleno potencial. Isso evidencia a necessidade de revisar e ajustar as políticas públicas de financiamento, assegurando que os recursos sejam alocados de forma equitativa e promovendo igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou das condições sociais e econômicas das escolas. A verdadeira transformação do sistema educacional brasileiro dependerá, portanto, de

uma implementação eficaz das reformas propostas, aliada a uma política de financiamento justa, transparente e que leve em consideração as realidades regionais.

Na próxima seção, será abordada a visão dos gestores sobre a política adotada para o Novo Ensino Médio, ou seja, como esses profissionais percebem e interpretam as diretrizes e estratégias implementadas para a introdução das mudanças curriculares e dos Itinerários Formativos nas escolas. Além disso, serão documentadas as repercussões dessa política na realidade escolar, considerando como ela tem sido percebida e vivenciada no cotidiano educacional. A análise da perspectiva dos gestores é fundamental para compreender de que forma a política tem se materializado na prática e quais desafios têm sido enfrentados pelas escolas ao longo desse processo.

6 A MATERIALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE OS MUNICÍPIOS DE UBERLÂNDIA E MONTES CLAROS

O objetivo central dessa seção é compreender, a partir da concepção de gestoras, como as políticas de financiamento incidem na Reforma do Ensino Médio/Itinerários Formativos, derivada da Lei 13.415/2017, no contexto de duas microrregiões do estado de Minas Gerais: Norte de Minas (Montes Claros) e Triângulo Mineiro (Uberlândia). Para isso, foi utilizado um questionário padronizado, elaborado com a ferramenta Google Forms⁶⁴. “O questionário foi aplicado de forma uniforme a todos os participantes, sem alterações na ordem ou formulação das perguntas, com o intuito de minimizar os efeitos da interação entre entrevistador e entrevistado” (Minayo *et al.*, 2010, p. 134). O instrumento contou com uma combinação de questões fechadas e abertas. As questões fechadas, de múltipla escolha, permitiram que os participantes selecionassem mais de uma alternativa, totalizando 17 questões fechadas e uma questão aberta, na qual os participantes puderam expressar livremente suas opiniões.

Segundo Minayo *et al.* (2010, p. 146), uma das vantagens das questões abertas é que elas demandam menos tempo de elaboração e, além de abordar aspectos complementares às questões fechadas, podem fornecer informações adicionais que proporcionam explicações e esclarecimentos significativos para a interpretação e análise dos dados. As questões abertas trazem desvantagens, como a possibilidade de parcialidade nas respostas dos participantes ou a subjetividade na codificação e interpretação dessas respostas.

O questionário foi enviado por e-mail para as escolas de Ensino Médio de Montes Claros e Uberlândia. Conforme destacado por Minayo *et al.* (2010, p. 150), essa modalidade de aplicação “tem como vantagens o fato de permitir alcançar um grande número de pessoas de forma pouco dispendiosa, além de o respondente poder preencher o questionário no momento que for mais conveniente”. Nesse sentido, o e-mail mostrou-se uma ferramenta prática para alcançar as instituições em duas cidades distintas.

Foram enviados 82 questionários, dos quais 20 foram respondidos, representando uma taxa de retorno de 25%. Embora esse percentual possa ser considerado razoável em pesquisas por questionário eletrônico, ele levanta algumas considerações importantes. A taxa de resposta

⁶⁴ É importante destacar que, no cabeçalho do questionário, foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que os participantes fossem devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e o uso de suas informações. Ao todo, 100% dos participantes concordaram em participar da pesquisa.

de 25% pode indicar um certo desinteresse ou dificuldades de acesso ao questionário por parte de algumas escolas, o que pode refletir na baixa adesão ao estudo em determinados contextos ou até mesmo limitações tecnológicas nas instituições de ensino.

De acordo com Lakatos (2003), a média de devolução em pesquisas baseadas em questionários enviados pelo pesquisador costuma ser em torno de 25%, o que coloca nossos resultados dentro do esperado. No entanto, é fundamental considerar que, mesmo dentro dessa média, a representatividade da amostra e a validade dos resultados podem ser impactadas pela taxa de resposta limitada. Por outro lado, essa taxa de retorno, ainda que moderada, é suficiente para fornecer uma amostra representativa das escolas envolvidas. Contudo, é importante interpretar os resultados com cautela, uma vez que a menor participação pode limitar a generalização dos achados. Fatores como o interesse no tema do questionário, a sobrecarga de trabalho dos gestores escolares ou, até mesmo, o desconhecimento da importância da pesquisa pode ter influenciado o número de respostas.

Diante disso, é válido destacar que, embora a metodologia utilizada tenha proporcionado praticidade e alcance, o desafio de obter uma maior participação nas pesquisas via e-mail permanece uma questão crítica a ser superada para garantir dados mais robustos e representativos.

Os dados coletados foram organizados em categorias de análise, conforme a seguinte estrutura: Caracterização, Itinerários Formativos, Condições para a Implementação e Financiamento.

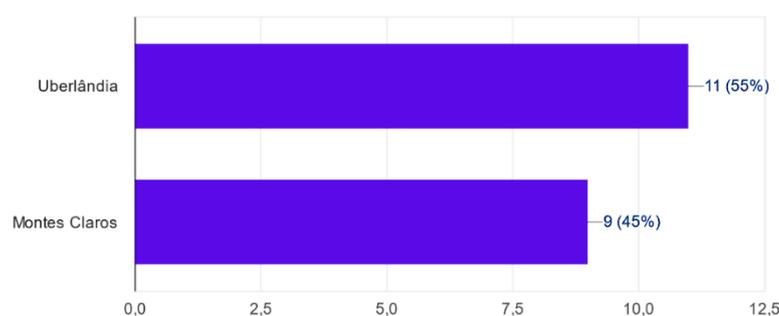
Nesse processo, adotou-se a Triangulação de Métodos, por meio da comparação entre os resultados quantitativos e qualitativos, com o objetivo de identificar convergências, divergências e complementaridades, integrando diferentes perspectivas para uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. As reflexões dos autores sobre a adoção da triangulação na análise nos conduziram a uma abordagem crítica do objeto de estudo, implicando em uma reflexão sob múltiplas perspectivas. Tal estratégia contribuiu para o enriquecimento da temática pesquisada, ao permitir interpretações variadas e fortalecer a consistência das conclusões.

6.1 Caracterização

O estudo sobre a Reforma do Ensino Médio - Itinerários Formativos em dois municípios de microrregiões distintas apresentou desafios significativos, pois cada localidade possui

realidades educacionais, econômicas e sociais próprias, o que afeta diretamente a aplicação da lei. Aspectos como a disponibilidade de recursos, a infraestrutura escolar e o engajamento da comunidade local foram cuidadosamente considerados na coleta e análise dos dados, uma vez que influenciam a execução das políticas educacionais. A pesquisa foi realizada em escolas de Ensino Médio nos municípios de Uberlândia e Montes Claros, selecionados por representar diferentes contextos regionais. A seguir, o gráfico apresenta os indicadores dos municípios participantes, oferecendo uma visão clara da distribuição e das características da amostra coletada.

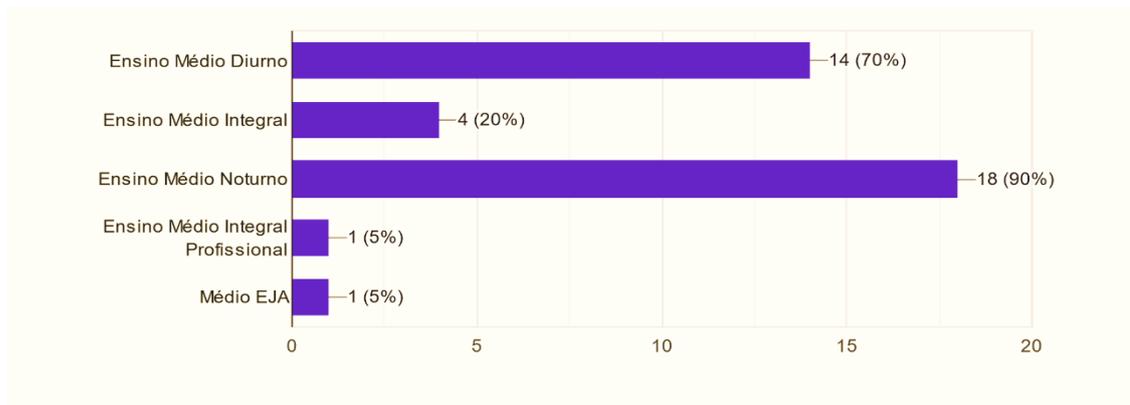
Gráfico 8 - Indicadores dos municípios participantes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado.

A amostra foi distribuída de forma equilibrada, com 55% dos participantes provenientes de Uberlândia e 45% de Montes Claros, o que proporcionou uma base para comparações entre as duas microrregiões. Essa distribuição permitiu explorar como as especificidades de cada região influenciam a Reforma do Ensino Médio – Itinerários/Formativos, oferecendo uma análise sobre as dinâmicas educacionais e suas variações entre os municípios. O gráfico a seguir representa essa diversidade de modalidades de ensino nas escolas participantes da pesquisa, incluindo a possibilidade da oferta de mais uma modalidade. Importante notar que, nesta questão, os respondentes puderam selecionar mais de uma opção.

Gráfico 9 - Modalidades de ensino



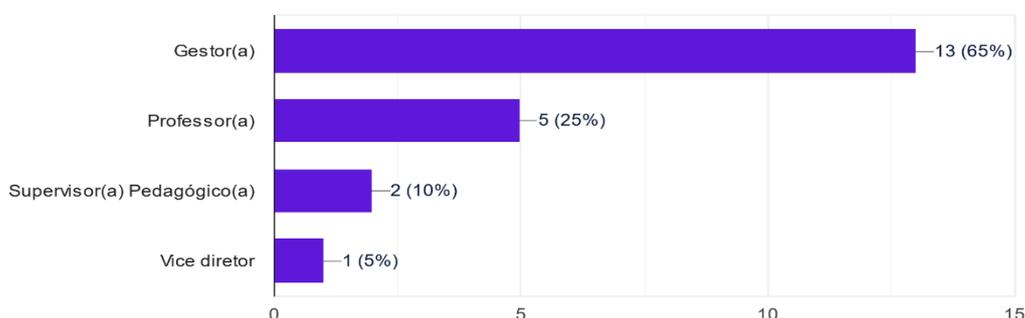
Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado, 2024.

Das escolas respondentes, a maior parte oferece Ensino Médio nas modalidades diurna (14 escolas) e noturna (18 escolas), com menor adesão às modalidades de ensino integral (4 escolas) e profissional (1 escola), além de uma escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa diversificação nas ofertas de horários reflete uma realidade em que, apesar das tentativas de flexibilização do modelo educacional, ainda há uma predominância do ensino diurno e noturno, com menor ênfase em modalidades integradas ao ensino profissional e à educação de jovens e adultos.

Conforme destacado por Ferretti (2018), é necessário considerar o contexto social desigual do Brasil ao observar o Ensino Médio, especialmente no que diz respeito às condições de vida dos jovens dessa faixa etária. Muitos já ingressam no Ensino Médio inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes no setor informal, devido às necessidades familiares e pessoais que enfrentam. Esse fator contribui para a migração de muitos estudantes para o ensino noturno ou, em casos mais extremos, para o abandono escolar, evidenciando a fragilidade do sistema educacional frente às desigualdades estruturais da sociedade.

Considerando esse panorama das escolas participantes, é possível apresentar o perfil dos respondentes da pesquisa. A participação de diferentes profissionais, como professores e coordenadores pedagógicos, enriqueceu a pesquisa ao oferecer uma perspectiva mais ampla sobre a Reforma do Ensino Médio - Itinerários Formativos e as dinâmicas educacionais em Uberlândia e Montes Claros. Essa diversidade de respostas contribui para uma análise mais aprofundada das opiniões e experiências dos profissionais que atuam diretamente na educação.

Gráfico 10 - Indicador de profissionais participantes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise do gráfico que representa a distribuição dos profissionais por função revela uma composição institucional marcadamente voltada para a gestão. Os questionários foram enviados para o e-mail institucional das escolas, com uma proposição direcionada aos profissionais do Ensino Médio. A análise geral dos participantes mostra que 65% dos respondentes são gestores (13 no total), seguidos por professores (25%, ou 5 participantes), dois supervisores pedagógicos (10%) e um único vice-diretor (5%).

Contudo, ao se considerar que o cargo de vice-diretor também compõe a equipe gestora, a proporção se altera: a gestão passa a representar 14 profissionais, o que corresponde a aproximadamente 66,7% do total de respondentes, enquanto os professores e supervisores pedagógicos representam, respectivamente, 23,8% e 9,5%.

Essa distribuição evidencia que a discussão sobre a Reforma do Ensino Médio – especialmente no que diz respeito aos Itinerários Formativos – foi, em grande parte, guiada por perspectivas administrativas, com menor participação de vozes vinculadas diretamente ao trabalho pedagógico. Tal configuração pode limitar o aprofundamento de questões didático-metodológicas e curriculares, uma vez que a presença mais expressiva de gestores tende a direcionar o debate para aspectos organizacionais e de gestão institucional, em detrimento da escuta dos sujeitos que atuam cotidianamente na sala de aula.

Análise por Município

Uberlândia:

Em Uberlândia, a composição dos respondentes incluiu cinco gestores (55%), quatro professores (36%) e dois supervisores pedagógicos (9%). Essa diversidade de perfis permite uma abordagem mais abrangente, ao integrar os desafios tanto da esfera administrativa quanto

da prática pedagógica. A presença dos supervisores pedagógicos, cuja atuação é central no acompanhamento e na orientação curricular, revela-se fundamental para a efetivação dos Itinerários Formativos nas escolas. Assim, a pluralidade de vozes captada no município de Uberlândia enriquece a análise, possibilitando uma discussão mais completa sobre os impactos da reforma, a partir das múltiplas dimensões que envolvem a gestão escolar e o cotidiano pedagógico.

Montes Claros:

Em Montes Claros, observa-se uma predominância ainda mais acentuada de gestores entre os respondentes, totalizando nove participantes (100%), considerando-se a inclusão do vice-diretor na categoria de gestão. Essa concentração revela um enfoque marcadamente administrativo na análise e aplicação das diretrizes da Reforma do Ensino Médio e dos Itinerários Formativos. A ausência de professores e supervisores pedagógicos limita a diversidade de perspectivas, o que pode restringir a discussão às dimensões da gestão escolar, sem aprofundar os desafios pedagógicos e as oportunidades que emergem no cotidiano das práticas docentes durante o processo de consolidação dos Itinerários Formativos.

A comparação entre os municípios revela que a forma como os questionários foram enviados – direcionados prioritariamente aos gestores – influenciou a composição dos participantes e, conseqüentemente, as perspectivas sobre a reforma. Em Uberlândia, a amostra diversificada propicia uma visão integrada dos impactos da reforma, considerando tanto os aspectos administrativos quanto os pedagógicos. Em contraste, a concentração de gestores em Montes Claros tende a priorizar uma abordagem administrativa, restringindo a discussão a uma perspectiva centralizada e menos abrangente.

Essa análise dialoga com as ideias de Vieira (2007), que ressalta que, por melhores que sejam as intenções dos gestores, suas propostas precisam ser viáveis – isto é, contar com condições adequadas de implementação – e politicamente aceitáveis. Assim, a diversidade (ou a centralização) das funções dos participantes impacta diretamente a articulação das diretrizes em consonância com as necessidades regionais.

Da mesma forma, Freitas (2012) e Ball (2011) enfatizam que as políticas educacionais não se concretizam de forma homogênea na prática, estando condicionadas pelas estruturas materiais, culturais e políticas de cada região. Conforme aponta Freitas (2012), no contexto escolar, as desigualdades sociais se traduzem em diferenças de desempenho, o que frequentemente desvia o debate para a capacidade da escola de corrigir “distorções” de origem,

enquanto a questão estrutural da desigualdade social permanece invisibilizada. Essa reflexão é especialmente pertinente em municípios como Montes Claros, onde a centralização na gestão pode reforçar lógicas excludentes, ao passo que, em Uberlândia, apesar da diversidade de perspectivas, persiste o desafio de conciliar interesses distintos em contextos marcados por desigualdades.

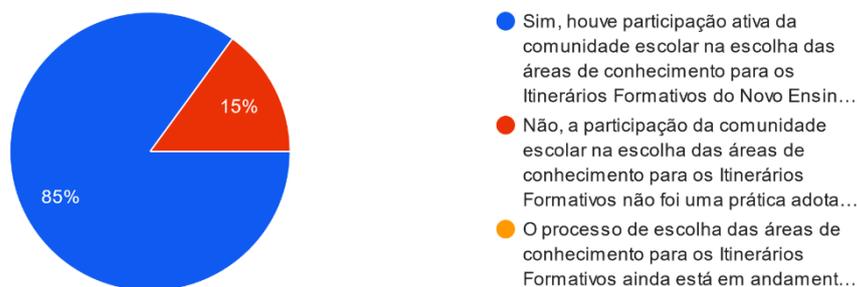
Em síntese, essa análise comparativa evidencia, em primeiro lugar, a importância de ampliar a participação de diferentes profissionais da educação – incluindo professores e supervisores pedagógicos – para que futuras pesquisas possam oferecer uma compreensão mais ampla e representativa dos desafios e estratégias relacionados à Reforma do Ensino Médio, com foco nos Itinerários Formativos. Ademais, é fundamental que a reforma ultrapasse as variações locais e considere, de forma mais incisiva, como as desigualdades sociais e regionais influenciam a efetividade e a equidade das políticas educacionais, condicionando sua materialização nas diferentes realidades escolares.

Nesse sentido, é preciso problematizar se as estratégias adotadas realmente contribuem para a superação das desigualdades ou se, ao contrário, apenas perpetuam uma lógica que privilegia a adaptação às condições desiguais, sem enfrentar as raízes dessas disparidades. Essa reflexão é essencial para assegurar que as mudanças no Ensino Médio promovam uma transformação significativa e inclusiva, capaz de responder às demandas de uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

6.2 Itinerários Formativos

A Lei 13.415, no artigo 36, estabelece que o currículo do Ensino Médio deve ser composto por 60% da Base Nacional Comum Curricular e 40% por itinerários formativos, que devem ser organizados a partir de uma consulta pública. Nessa perspectiva, buscamos identificar se houve participação da comunidade escolar na escolha das áreas de conhecimento para compor os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. O gráfico a seguir apresenta como ocorreu essa participação nas escolas.

Gráfico 11 - Indicativo de participação da Comunidade Escolar



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

Do total de escolas respondentes, 85% relataram que a escolha das áreas de conhecimento para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio contou com a participação ativa da comunidade escolar. Essa participação ocorreu por meio de reuniões, consultas e pesquisas, com o objetivo de assegurar representatividade e atender às necessidades locais. Por outro lado, 15% das escolas indicaram que esse processo não envolveu a comunidade, sendo as decisões centralizadas em órgãos administrativos ou pedagógicos.

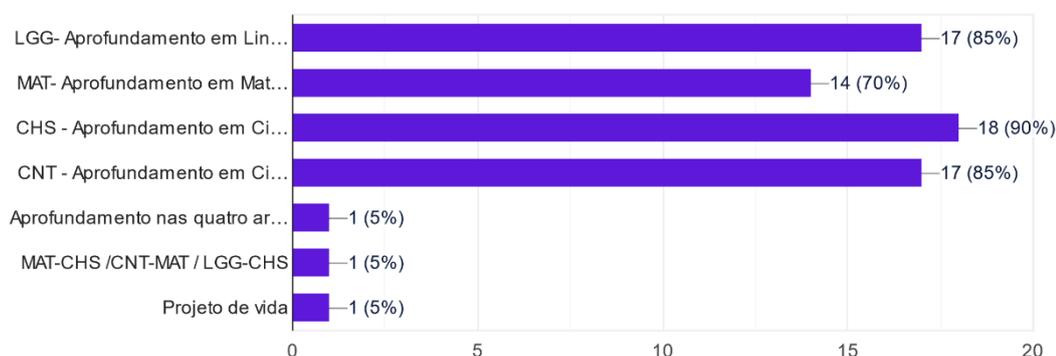
Ao observar os municípios individualmente, em Montes Claros, oito das nove escolas respondentes confirmaram a participação da comunidade escolar no processo. Já em Uberlândia, dos onze respondentes, dez relataram práticas semelhantes, reforçando a tendência de envolvimento comunitário.

Embora a pesquisa indique uma mobilização da comunidade escolar nas decisões curriculares, uma lacuna significativa é a ausência de dados sobre a participação direta dos estudantes, que são os principais beneficiários dessas mudanças. Ressalta-se, contudo, que, apesar da importância de ouvir os estudantes na escolha dos itinerários formativos, as redes de ensino tiveram autonomia para definir quais itinerários seriam ofertados. De acordo com Ribeiro (2018, p. 5), em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor itinerários formativos integrados. Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância, com vistas à oferta de cursos que serão integrados na carga horária total do Ensino Médio. Na percepção de Ferreti e Silva (2019, p. 123),

[...] deve-se considerar que professores, gestores e técnicos podem simplesmente amoldar as proposições reformistas às práticas escolares já existentes, na medida das possibilidades e necessidades, ou adequá-las às concepções e reivindicações de caráter meramente corporativo. Tal movimento pode resultar em atividades fragmentárias caóticas e de senso-comum. Se, de um lado, tais procedimentos não dão pleno curso à reforma, de outro, não permitem a absorção e desenvolvimento de uma concepção mais coerente e consistente de educação que conduza à autodisciplina intelectual e à autonomia moral.

Nessa perspectiva, procuramos identificar quais foram as opções nas áreas de conhecimento dos itinerários formativos escolhidas pelas escolas, que estão representadas no gráfico a seguir.

Gráfico 12 - Escolha das áreas de conhecimento dos Itinerários Formativos que têm na sua escola



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise das 20 escolas revelou áreas de conhecimento diversas: 14 escolhas para Matemática, 18 para Ciências Humanas e Sociais e 17 para Ciências da Natureza. Esses dados indicam que a maioria das escolas priorizou a diversidade, com destaque para Ciências Humanas, Sociais e Linguagens.

Duas escolas optaram por aprofundar todas as áreas do conhecimento, demonstrando um enfoque mais abrangente, enquanto uma destacou o Projeto de Vida. Essa abordagem está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. Dentre essas competências, a Competência 6 - Trabalho e Projeto de Vida se destaca, visando capacitar o estudante a:

[...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do

mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

A inclusão do componente Projeto de Vida nas escolas reflete uma tentativa de adaptação às novas exigências educacionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, essa proposta impõe às instituições escolares o enfrentamento de desafios estruturais e contextuais para que tais competências sejam efetivamente desenvolvidas. As diferentes estratégias adotadas para o Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos – seja com foco em áreas do conhecimento específicas, seja com ênfase no Projeto de Vida – evidenciam dificuldades na concretização das diretrizes previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora a Competência Geral 6 da BNCC proponha a articulação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, sua materialização ocorre de maneira desigual nas redes de ensino. A carência de formação continuada específica para os docentes, a escassez de materiais didáticos contextualizados e as limitações em vincular essa competência à realidade socioeconômica dos estudantes representam entraves significativos à sua efetividade.

Além disso, a priorização de determinadas áreas do conhecimento pode aprofundar as desigualdades educacionais, uma vez que nem todas as escolas dispõem da infraestrutura necessária para ofertar itinerários formativos diversos e de qualidade. Esse cenário se agrava ao considerar a execução do Projeto de Vida. Embora a proposta curricular preveja a preparação dos estudantes para escolhas autônomas e conscientes, existe o risco de que sua abordagem se restrinja a um discurso motivacional, desvinculado das condições concretas de inserção dos jovens no mercado de trabalho e no Ensino Superior.

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40), a questão central que permeia a organização curricular proposta é a ausência de um caminho claro que garanta uma formação integral, unitária e politécnica aos jovens. Essa formação deve ser não apenas profissionalmente consistente, independentemente da área escolhida, mas também capaz de proporcionar uma compreensão crítica da sociedade e do trabalho, visando a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

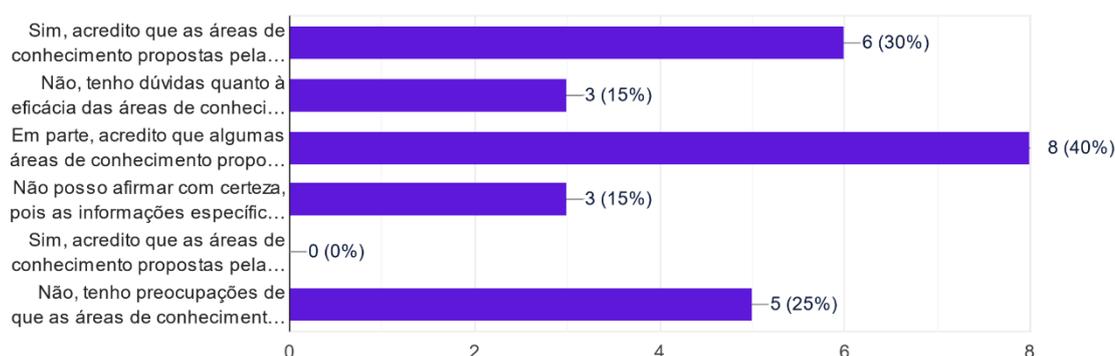
A Lei nº 13.415, de 2017, no artigo 36, estabelece que a oferta dos itinerários formativos deve considerar a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, permitindo que as redes adaptem suas escolhas conforme as realidades locais, sem a obrigatoriedade de oferecer todos os cinco itinerários. Contudo, o §6º do artigo 12 das Diretrizes

Curriculares Nacionais exige que os sistemas de ensino garantam a oferta de mais de um itinerário formativo por município. Ferreira (2023, p. 10) destaca que, em um país com quase três mil municípios com apenas uma escola, a liberdade de escolha será limitada pelo próprio sistema educacional, refletindo os limites impostos pela estrutura existente.

Essas disposições, embora permitam flexibilidade nas redes de ensino, também apresentam desafios significativos. Araújo (2018, p. 226) alerta que essa flexibilidade pode perpetuar desigualdades ao estabelecer diferentes bases de conhecimento entre os jovens que optam por itinerários distintos, aprofundando as disparidades educacionais. A autonomia para definir itinerários sem uma padronização mínima pode gerar uma diferenciação significativa entre as escolas, ampliando desigualdades no acesso às oportunidades e na qualidade do ensino oferecido. Assim, embora a flexibilização tenha como objetivo atender às especificidades locais, ela pode acabar contribuindo para a segregação educacional e o aumento das desigualdades no sistema de ensino.

Quando questionados se as áreas de conhecimento propostas pela reforma do Novo Ensino Médio – Itinerários/Formativos inovam a forma de aprender e ampliam as oportunidades para desenvolver competências e habilidades alinhadas aos novos desafios do Ensino Médio, obtivemos opiniões diversificadas, que estão representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 13 - Percepção sobre a Inovação nas Áreas de Conhecimento do Novo Ensino Médio



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

As concepções sobre as áreas de conhecimento propostas pela reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos refletem uma ampla diversidade de opiniões. Enquanto 6 (seis) participantes consideraram essas áreas como uma inovação relevante, ampliando as oportunidades de desenvolvimento de competências alinhadas aos desafios contemporâneos, 3 manifestaram dúvidas sobre sua capacidade de efetivamente transformar o aprendizado. Além

disso, 8 participantes reconheceram parcialmente o potencial inovador das propostas, embora tenham destacado limitações na promoção de competências essenciais. Outros 3 não emitiram um posicionamento claro, apontando a falta de informações específicas sobre a reforma. Por outro lado, 5 participantes demonstraram preocupação quanto à eficácia das mudanças em oferecer uma formação abrangente e em enfrentar os desafios atuais.

Dentre os desafios identificados, destacam-se o excesso e a diversificação de disciplinas, o que pode confundir os estudantes em relação à relevância de cada componente curricular, desviando o foco das disciplinas fundamentais. Também foi observada uma redução da carga horária de disciplinas essenciais e a introdução de novos componentes nos itinerários formativos sem a fundamentação teórica necessária e sem a presença de professores devidamente capacitados.

Nesse contexto, Araújo (2018) destaca o caráter superficial do quinto itinerário, voltado à formação profissional, que se limita, segundo o autor, a atividades laborais simples. Essa concepção evidencia a desvinculação entre formação profissional e escolarização formal, permitindo, ainda, que profissionais sem licenciatura ou graduação – os chamados “profissionais de notório saber” – atuem na educação. Além disso, observa-se a ausência de investimentos significativos na educação profissional, com prioridade sendo dada a certificações e ao financiamento público de serviços privados, o que compromete tanto a qualidade quanto a equidade do ensino ofertado.

O autor também argumenta que a reforma do Ensino Médio enfraquece um dos pilares fundamentais da educação nacional: a valorização da carreira docente. A priorização das disciplinas de Português e Matemática relega as demais áreas de conhecimento a um papel secundário, reforçando a ideia de que seus docentes não são essenciais. Esse movimento acaba fragilizando as licenciaturas, historicamente responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica, e comprometendo a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a flexibilização do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos enfrenta lacunas estruturais que podem comprometer a aprendizagem e ampliar as desigualdades educacionais, especialmente quando o foco se volta para o desempenho dos estudantes em avaliações externas, como o Enem. No Brasil, o acesso ao Ensino Superior por meio do Enem representa, para jovens de baixa renda das periferias, a realização de um sonho – ainda que permeado por inúmeros desafios. Entretanto, aqueles que conseguem superar as barreiras e ingressarem na universidade frequentemente se encontram em uma posição distinta, tanto no sistema público de ensino quanto em suas próprias famílias, nas quais a escolarização superior ainda é uma exceção.

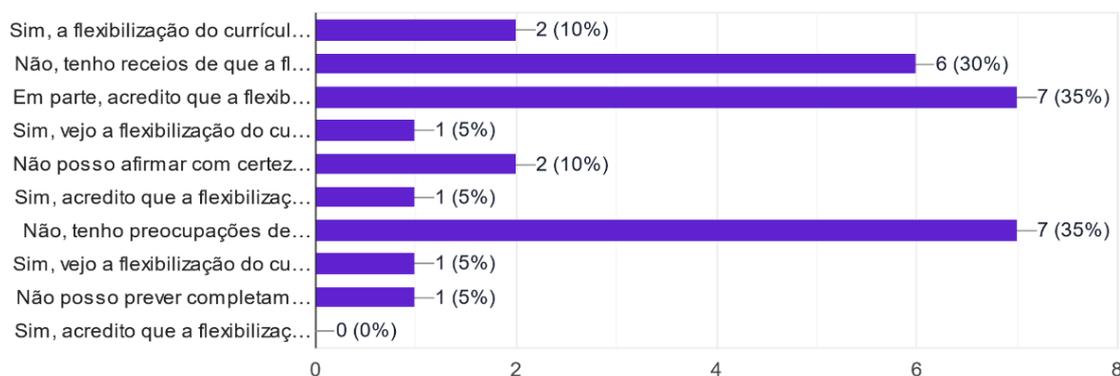
Diante desse cenário, é imprescindível questionar se as reformas educacionais, incluindo o Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos e as mudanças no Enem, estão realmente ampliando o acesso ao Ensino Superior ou, ao contrário, estão tornando esse percurso ainda mais excludente. A flexibilização curricular, sem as devidas condições estruturais, pode aprofundar desigualdades, resultando em formações desiguais que limitam as oportunidades dos estudantes das escolas públicas e reforçam a seletividade do Ensino Superior. Assim, mais do que simplesmente alinhar as avaliações externas às novas diretrizes, é fundamental que o Ensino Médio cumpra sua função social de formação integral, reduzindo desigualdades e promovendo um acesso equitativo ao Ensino Superior.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, estabelece que as matrizes de referência das avaliações e exames em larga escala devem ser alinhadas à BNCC no prazo máximo de quatro anos. Em consonância com essa diretriz, a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que regulamenta o Novo Enem, definiu um cronograma detalhado para a implementação das mudanças. Em 2021, previu-se a elaboração das novas matrizes de avaliação, abrangendo tanto a formação geral básica quanto os itinerários formativos. No ano seguinte, a ênfase esteve na validação pedagógica das matrizes e na publicação das diretrizes ajustadas, culminando na aplicação do Novo Enem em 2024.

Contudo, apesar desse planejamento, persistem incertezas sobre sua efetividade. A Portaria nº 521/2021 não apresenta soluções concretas para os desafios estruturais enfrentados pelas escolas, como a fragmentação curricular, a diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais e a falta de valorização e formação dos docentes. Sem a superação dessas barreiras, a reforma do Novo Enem/Itinerários Formativos pode não apenas falhar em reduzir desigualdades, mas também aprofundá-las, restringindo ainda mais o acesso ao Ensino Superior para os estudantes de escolas públicas. Em vez de promover equidade, essas mudanças podem reforçar um sistema de ensino que favorece aqueles que já possuem melhores condições de aprendizagem, perpetuando um ciclo de exclusão educacional.

Questionamos, então, se os respondentes acreditam que a reforma do Novo Ensino Médio impactará o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos períodos diurno, noturno e integral, permitindo a seleção de mais de uma opção de resposta. Os dados apresentados no gráfico revelam uma diversidade de concepções quanto aos efeitos da reforma em cada um desses períodos.

Gráfico 14 - Percepção sobre o Impacto da Reforma do Novo Ensino Médio no Processo de Ensino-Aprendizagem por Período Escolar



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

Como é possível observar, as respostas demonstram uma diversidade de opiniões sobre a flexibilização curricular. Dos respondentes, 7 afirmaram que a flexibilização no turno integral pode ser benéfica, pois oferece aos alunos uma variedade de opções educacionais ao longo do dia, permitindo uma exploração mais profunda em áreas de interesse. Por outro lado, 7 respondentes manifestaram preocupações quanto à flexibilização no turno diurno, temendo que possa gerar lacunas no aprendizado se não houver um equilíbrio adequado entre as disciplinas. Ferretti (2018) corroborou essa preocupação, argumentando que a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais.

Além disso, 6 respondentes manifestaram receios específicos quanto à flexibilização curricular no turno noturno, ressaltando que muitos alunos enfrentam o desafio de equilibrar os estudos com responsabilidades adicionais, como trabalho e família. Essa preocupação é apoiada por Tommasi e Corrochano (2020), que apontam para a complexa realidade enfrentada pelos jovens brasileiros, na qual o trabalho ocupa um papel importante e, muitas vezes, inevitável. Embora o acesso à educação tenha se ampliado nas últimas décadas, a necessidade de muitos jovens trabalharem para complementar a renda familiar ou sustentar a si mesmos revela uma limitação estrutural profunda: a desigualdade socioeconômica ainda muito presente no Brasil.

Ainda conforme apontam os autores, em 2019, 38,1% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos estavam empregados, e 11,6% dividiam seu tempo entre trabalho e estudo. Estima-se que 49,4% desses jovens atuavam na informalidade, enquanto apenas 28,4% estavam inseridos

no mercado formal de trabalho. Essa realidade impõe a esses jovens um esforço extra, que pode comprometer seu desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, evidencia a ausência de políticas públicas de suporte que permitam uma dedicação plena aos estudos, garantindo melhores oportunidades educacionais e de carreira no futuro.

A predominância do trabalho a partir dos 18 anos reflete uma transição precoce para a vida adulta, que pode levar esses jovens a adiar ou até abandonar suas formações, perpetuando ciclos de baixa escolaridade e limitações no mercado de trabalho. O sistema educacional e as políticas de inserção juvenil no mercado de trabalho precisam, portanto, de ajustes que considerem essas realidades, promovendo o desenvolvimento pleno da juventude e equilibrando, de maneira justa, as exigências do estudo e da vida profissional.

Nesse contexto, a flexibilização dos turnos no Novo Ensino Médio/ Itinerários Formativos surge como uma possível resposta a essas demandas, sendo avaliada de maneiras distintas pelos participantes. Enquanto alguns percebem no turno diurno uma oportunidade para que os alunos escolham itinerários formativos alinhados a seus interesses e metas acadêmicas, outros destacam que a flexibilização no período noturno poderia proporcionar uma educação mais adequada às necessidades específicas dos estudantes, ainda que enfrentando desafios relacionados ao horário. Além disso, há a percepção de que a eficácia da flexibilização no turno integral dependerá da implementação prática e da capacidade de atender às demandas dos alunos ao longo do dia.

Contudo, Ferretti (2018) ressalta que a proposta dos itinerários formativos foca predominantemente no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, sem considerar aspectos cruciais, como a produção social dos jovens e as condições objetivas das escolas públicas. Para o autor, a premissa de que um currículo flexibilizado, aliado a metodologias e recursos inovadores, capaz de superar as limitações estruturais dessas instituições, ignora desigualdades preexistentes. Ele argumenta que fatores como a precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos e a desvalorização docente impactam diretamente a efetividade dessas mudanças. Sem investimentos concretos em políticas públicas que enfrentam essas questões, a promessa de protagonismo estudantil pode se tornar mais um discurso vazio do que uma realidade acessível a todos.

Na percepção de Krawczyk e Ferretti (2017), a questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens, que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também uma formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se

estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. Isso se traduz na fala dos respondentes, coletadas por meio da pergunta aberta:

U9- Carga horária extensa, um número de disciplinas enorme para os alunos, desmotivação por parte deles e não cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos solicitados. A geração Z encontra-se com dificuldade em assimilar todas as informações recebidas nas aulas, falta de foco e organização devido a quantidade de conteúdos ministrados em uma época em que a cabeça deles, está sendo bombardeada pelo excesso de estímulos tecnológicos recebidos. Todos os dias escuto os alunos reclamando da falta de tempo em conciliar os estudos/trabalho, na ansiedade gerada, no medo de não conseguir cumprir tudo que lhes é solicitado. Na minha opinião, os itinerários deveriam se tornar conteúdo dentro das disciplinas essenciais.

A sobrecarga docente e a fragmentação curricular no Ensino Médio brasileiro são questões que demandam atenção urgente. A ampliação da carga horária dos professores e o número excessivo de disciplinas ministradas não apenas afetam a qualidade da prática pedagógica, mas também impactam diretamente a motivação e o desempenho dos alunos. A estrutura curricular, muitas vezes desconectada da realidade e das necessidades dos estudantes, torna-se um fator de desestímulo, contribuindo para dificuldades na organização, no cumprimento de prazos e na assimilação dos conteúdos.

A fala de Teixeira (2014) evidencia a complexidade das condições de trabalho dos professores do Ensino Médio no Brasil, ressaltando que os desafios enfrentados por esses profissionais decorrem tanto de fatores estruturais, como a precariedade dos contratos e os baixos salários, quanto de exigências contemporâneas, como a intensificação do trabalho docente e a necessidade de adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. Dessa forma, percebe-se que a atuação docente não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve um compromisso constante com a realidade dos estudantes e com as demandas de um cenário educacional em transformação. A pressão advinda das políticas educacionais, das avaliações sistêmicas e da comunidade escolar impõe aos professores uma carga de trabalho que extrapola a sala de aula, exigindo deles não apenas conhecimento pedagógico, mas também resiliência, empatia e uma capacidade contínua de reinvenção.

Nesse sentido, a valorização do magistério e a melhoria das condições de trabalho dos professores tornam-se ainda mais urgentes diante das demandas trazidas pela chamada Geração Z⁶⁵. Essa nova geração, imersa em um mundo hiperconectado e caracterizada por novas formas

⁶⁵ A Geração Z corresponde aos nascidos a partir de 1995 até aproximadamente 2010, que são a transição do século XX para o século XXI. É caracterizada pelo domínio das novas tecnologias e pela urgência e multiplicidade de

de aprendizagem, exige dos docentes não apenas domínio dos conteúdos, mas também estratégias inovadoras que tornem o ensino mais dinâmico e significativo. Todavia, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte institucional dificultam a adaptação dos professores a esse novo cenário, tornando essencial a reformulação das políticas educacionais para que contemplem tanto as necessidades dos alunos quanto as condições de trabalho dos educadores.

Conforme afirma Teixeira (2014), paradoxalmente, apesar das adversas condições de trabalho, os docentes têm sido responsabilizados e, muitas vezes, culpabilizados pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes. Essa responsabilização parte não apenas dos governos e das políticas educacionais, mas também da mídia e de setores empresariais, que frequentemente se posicionam como autoridades na área da educação, ignorando sua complexidade e os múltiplos fatores que influenciam o aprendizado.

Assim, a reflexão sobre a carga horária docente, a organização curricular e o perfil dos estudantes é fundamental para repensar a efetividade do modelo educacional vigente. Sem mudanças estruturais, corre-se o risco de perpetuar um sistema que desmotiva professores e alunos, comprometendo tanto a qualidade da educação quanto a formação integral dos jovens. Esse cenário é evidenciado na fala de um(a) dos respondentes:

U11- Pela experiência de coordenador do NOVO ENSINO MÉDIO em minha escola, um dos problemas maiores é falta de compromisso dos estudantes em relação aos componentes do ITINERÁRIO FORMATIVO, uma vez que não há reprovação, o estudante já inicia o ano com no mínimo 60% de média, gerando desinteresse pelas matérias e consequentemente indisciplina na sala de aula. Pelo fato de não ter um planejamento fechado, muitos professores se perdem no meio do caminho. Há uma quantidade exagerada de componentes, muitos deles desconexos com a realidade dos estudantes, da comunidade e da escola. São tantos componentes nada haver que é muito difícil associar o professor ao componente. Componentes que só podem ser ministradas no 5º e 6º horários que não têm bom aproveitamento nem para os estudantes e muito menos para os professores, já que estudantes que trabalham ou fazem curso livre, são autorizados a serem liberados dos componentes curriculares, facilitando até mesmo estudantes a matarem aula no sexto horário, causando grande transtorno na escola, pois demanda-se muitos servidores ficarem apostos para evitar esse tipo de situação. Um outro problema, é relacionado aos livros didáticos que são por área, não tem uma série definida. Enfim, são confusos e quase não são usados, ficando obsoletos.

interações realizadas num universo particular, individual e, por vezes, alheio ao ambiente e às relações interpessoais de primeira hora, perfil ilustrado na imagem de um jovem trancado num quarto mexendo no celular e conectado a pessoas de vários lugares, recebendo um grande volume de informações e sem uma interação cotidiana profunda com seus pais e vizinhos. A diversidade de mídias disponíveis, a velocidade no tráfego de informação, a interatividade no ambiente virtual e o uso cotidiano desses ativos tecnológicos influenciam o comportamento dos indivíduos dessa geração, imprimindo polivalência, agilidade, curiosidade. REZENDE, Milka de Oliveira. **Geração Z** (Mundo Educação. Geração Z. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>. Acesso em: 4 fev. 2025).

Como evidenciado no depoimento, o Novo Ensino Médio dos Itinerários Formativos revela desafios estruturais e pedagógicos que comprometem seu êxito. Um dos principais problemas identificados é a falta de compromisso dos estudantes com os componentes do Itinerário Formativo, conforme indicado na fala. Esse desinteresse pode ser atribuído a diversos fatores, entre os quais se destacam a ausência de um critério de reprovação e a garantia de uma média inicial mínima de 60%, o que reduz a percepção da necessidade de engajamento. Além disso, a sensação de que os conteúdos abordados são pouco relevantes para suas trajetórias acadêmicas e profissionais reforça esse descompromisso, resultando, conseqüentemente, em altos índices de indisciplina em sala de aula.

Para Silva (2018), o modelo curricular baseado em disciplinas isoladas, organizadas de maneira linear e muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Contudo, essa transformação não pode ocorrer à revelia das escolas. Qualquer reforma curricular que exclua a participação dos professores nasce limitada desde o início. Para que a mudança seja efetiva, o currículo deve ser concebido e estruturado a partir da realidade escolar, levando em consideração as práticas pedagógicas concretas, os saberes produzidos pelos docentes, as intenções formativas e as condições reais em que o processo educativo acontece. Somente com a valorização da experiência e do protagonismo dos professores será possível construir um currículo mais integrado, coerente e significativo para os estudantes.

Outro aspecto preocupante é a falta de um acompanhamento individualizado dos estudantes. A inexistência de estratégias pedagógicas eficazes para orientar e motivar os alunos resulta em uma aprendizagem superficial e na dificuldade de envolvimento real com os componentes curriculares. Soma-se a isso a ausência de um projeto pedagógico claro, que deveria estruturar as práticas docentes e alinhar os objetivos do ensino às necessidades e expectativas dos estudantes. Para Veiga (2010), pensar o projeto político-pedagógico da escola de Ensino Médio é pensar a escola no seu todo e a sua função social. É um movimento institucional que extrapola o interpessoal, visa atingir a organização do trabalho pedagógico e as funções precípuas da escola. Se essa reflexão for realizada de forma participativa, certamente será possível construir um projeto consistente e viável. O projeto é um instrumento norteador da organização do trabalho da escola e conta com sujeitos, tempos e espaços articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que virá a ser. Sem esse direcionamento, muitos professores enfrentam dificuldades na condução das aulas, tornando-se reféns de um modelo que não lhes oferece suporte adequado.

Aponta ainda que, além do excesso de componentes curriculares, há uma clara desconexão entre esses conteúdos e a realidade dos alunos, da comunidade e da própria escola.

Muitos desses componentes parecem ter sido inseridos de forma arbitrária, sem uma fundamentação pedagógica consistente. A falta de alinhamento entre as disciplinas e a formação dos professores também merece atenção, pois há casos em que os docentes ministram conteúdos que não correspondem à sua especialização, comprometendo a qualidade do ensino. Essa incoerência curricular dificulta a articulação entre os componentes, tornando o aprendizado fragmentado e pouco significativo para os estudantes.

Nesse sentido, Ball e Mainardes (2011 *apud* Martins e Ferreira) destacam que, ao chegar ao cotidiano da escola, são os professores que planejam e organizam ações para que as reformas sejam postas em prática. No entanto, essas reformas frequentemente são concebidas para contextos ideais, com infraestrutura adequada e condições de trabalho que nem sempre correspondem à realidade das escolas brasileiras. Assim, cabe aos docentes o papel de contextualizar e adaptar essas políticas, interpretando suas diretrizes e ressignificando-as de acordo com as condições reais das instituições de ensino.

Dessa forma, percebe-se que, embora os professores sejam agentes fundamentais na implementação das políticas educacionais, muitas vezes enfrentam desafios estruturais que dificultam sua atuação. A desconexão entre as propostas curriculares e a prática pedagógica reforça a necessidade de um olhar mais atento às condições de trabalho dos docentes e à efetividade das reformas educacionais, garantindo que elas sejam formuladas com base nas reais necessidades das escolas e dos profissionais da educação.

Outro desafio significativo é a organização da carga horária, especialmente em relação aos componentes ofertados no quinto e sexto horários. Esses períodos apresentam baixos índices de aproveitamento, tanto para alunos quanto para professores, pois grande parte dos estudantes trabalha ou realiza cursos livres no contraturno e, por isso, recebe autorização para se ausentar. Essa situação cria um ambiente propício para evasões e desorganiza a dinâmica escolar, demandando um esforço extra da gestão para conter saídas indevidas e manter a disciplina.

Essa problemática reflete uma questão mais ampla: a rigidez e a fragmentação do currículo, que comprometem a efetividade do ensino. Para Ferretti (2018), a crítica à organização curricular vigente reside justamente na multiplicidade de disciplinas e na inflexibilidade de sua estrutura. Nesse sentido, as propostas centrais da legislação educacional buscam a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral. Todavia, como aponta o autor, essa tentativa de reformulação parece ignorar que a divisão das matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada já configura, em certa medida, uma forma de flexibilização praticada desde a década de 1980. Assim, o desafio não está apenas na ampliação

da carga horária ou na reestruturação formal do currículo, mas na adequação das propostas às necessidades reais dos estudantes e das escolas, garantindo um ensino que concilie diversidade, qualidade e engajamento efetivo dos alunos.

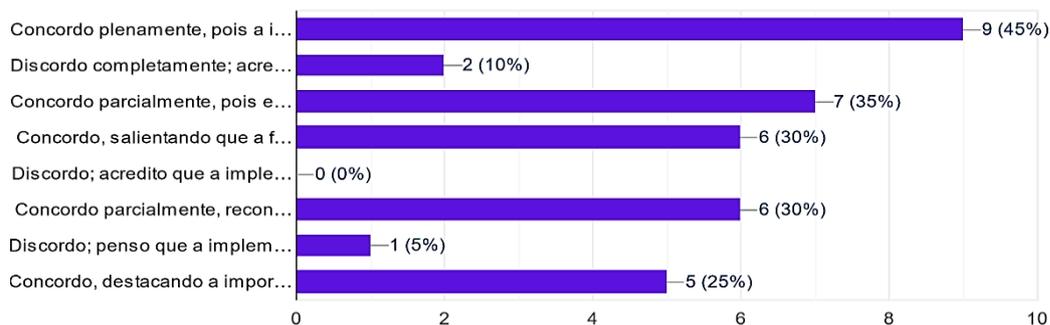
Por fim, a questão dos livros didáticos também se apresenta como um problema relevante. Os materiais, organizados por área de conhecimento e sem uma correspondência clara com cada série, acabam se tornando confusos e pouco utilizados. A falta de um direcionamento adequado faz com que esses livros permaneçam subutilizados, tornando-se obsoletos e desperdiçando recursos que poderiam ser aplicados em materiais mais alinhados às necessidades do Novo Ensino Médio/itinerários formativos. De acordo com Ferreti (2018), a reforma se limita à perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, dando pouca ênfase à realidade social dos jovens e às condições objetivas de funcionamento das escolas públicas. Isso implica uma visão em que as limitações estruturais que influenciam a realidade escolar poderiam ser superadas apenas com um currículo flexível e o uso de metodologias, tecnologias digitais e materiais que incentivem o protagonismo dos alunos.

Essa desconexão entre os materiais didáticos e a realidade das salas de aula reflete uma visão centralizadora da educação, na qual professores são tratados como meros executores de diretrizes pré-estabelecidas. Como aponta Silva (2018), aos professores torna-se suficiente e necessário se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Essa imposição de materiais e metodologias, sem uma escuta ativa dos docentes e sem considerar as particularidades dos contextos escolares, compromete a autonomia pedagógica e enfraquece a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o Novo Ensino Médio dos Itinerários Formativos precisa ir além da simples reorganização curricular e da adoção de novos materiais. É fundamental que a formulação das políticas educacionais envolva efetivamente os professores, reconhecendo sua capacidade crítica e sua experiência na mediação do conhecimento. Somente assim será possível construir uma proposta de ensino mais coerente, significativa e conectada com as reais demandas dos estudantes e da sociedade.

Entre as questões discutidas, destaca-se que o Novo Ensino Médio (NEM) poderá acentuar desigualdades e comprometer o direito à educação dos jovens das camadas mais vulneráveis, como ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 15 - Percepção sobre o direito à educação dos jovens empobrecidos na implementação do NEM



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

Observa-se que as respostas dos participantes refletem uma variedade de opiniões sobre o impacto do NEM nas desigualdades educacionais, especialmente no que diz respeito ao acesso dos estudantes de camadas mais vulneráveis aos recursos educacionais necessários.

- 9 respondentes concordam plenamente que o NEM pode intensificar as desigualdades, criando disparidades no acesso a recursos entre escolas de diferentes regiões socioeconômicas.
- 2 discordam completamente, acreditando que o NEM oferecerá oportunidades de aprendizado mais diversificadas, beneficiando todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica.
- 7 concordam parcialmente, reconhecendo que, embora o NEM possa melhorar a qualidade da educação, é fundamental que sejam adotadas medidas para garantir que as camadas mais vulneráveis não sejam prejudicadas.
- 6 respondentes concordam que a falta de preparo e de investimento adequado pode resultar em uma aplicação desigual do Novo Ensino Médio, desfavorecendo os estudantes de regiões menos privilegiadas.
- Outros 6 concordam parcialmente, destacando os desafios, mas acreditando que, com políticas adequadas, é possível mitigar os impactos negativos sobre as camadas mais pobres.
- 1 respondente discorda, argumentando que o NEM pode reduzir desigualdades, desde que políticas públicas eficazes e inclusivas sejam adotadas.
- 5 concordam, enfatizando a necessidade de garantir recursos específicos para escolas em áreas desfavorecidas, a fim de evitar o aumento das disparidades educacionais.

De modo geral, embora o potencial do NEM para diversificar o aprendizado seja reconhecido, prevalece a preocupação de que sua reforma, sem políticas e investimentos

adequados, possa aprofundar desigualdades. Esse receio é evidente nas declarações dos profissionais em ambos os municípios, coletadas por meio da pergunta aberta:

- M5 - A quantidade de conteúdos acaba sendo cansativa para os estudantes.
- M7 - No nosso caso, os desafios estão relacionados às questões financeiras; nosso ensino médio é EMTI, e muitos alunos não querem ou não podem permanecer na escola o dia todo, pois precisam trabalhar ou cuidar de irmãos para que os pais possam trabalhar.
- U4 - O sexto horário é péssimo; alunos e professores ficam exaustos, e como as disciplinas não reprovam, os estudantes perdem o interesse.
- U6 - Diminuição das aulas das disciplinas básicas, muitas disciplinas dos itinerários sem fundamentação teórica e professores capacitados para desenvolvê-las.

Os depoimentos apresentados revelam uma diversidade de concepções e críticas sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e suas possíveis consequências para as desigualdades educacionais. A maioria dos participantes considera que o Novo Ensino Médio pode acentuar as desigualdades educacionais, sobretudo no que diz respeito ao acesso a recursos, à qualificação docente e à infraestrutura escolar. A ausência de uma implementação uniforme, somada à disparidade na disponibilidade de recursos entre as instituições, é destacada como um dos principais fatores que contribuem para as diferenças nos resultados de aprendizagem.

Enquanto 9 respondentes concordam plenamente que o Novo Ensino Médio pode intensificar as desigualdades, 2 discordam, acreditando que ele pode proporcionar uma diversificação benéfica do aprendizado. Essa contradição pode estar associada à percepção de que, em contextos mais favorecidos, o NEM de fato oferece novas oportunidades educacionais. No entanto, a carência de investimentos nas escolas de regiões menos privilegiadas tende a limitar esses benefícios. Isso evidencia que o impacto do NEM é diretamente condicionado pelas circunstâncias locais, como os recursos financeiros disponíveis e a qualificação dos profissionais da educação.

Conforme apontado por Silva, Krawczyk e Calçada (2023), embora o NEM possa parecer atrativo à primeira vista, por flexibilizar a formação dos jovens e oferecer algumas opções de escolha e certificados intermediários, a composição dos currículos pelas redes estaduais indica uma tendência de formação mais fragmentada e acelerada. Esses aspectos levantam questionamentos sobre o real potencial de transformação do Ensino Médio e sobre como ele poderá afetar a desigualdade educacional e social.

Os depoimentos deixam claro que as desigualdades educacionais estão profundamente enraizadas em uma série de fatores, como:

- Disparidade no acesso a recursos e infraestrutura: as escolas em regiões menos favorecidas sofrem com a escassez de materiais didáticos, infraestrutura inadequada e falta de capacitação docente. Quando as reformas são introduzidas sem um suporte adicional, isso tende a agravar essas diferenças. Como observado pela U6, a falta de fundamentação teórica nas novas disciplinas pode levar à precarização do ensino, prejudicando ainda mais os estudantes de áreas menos privilegiadas.
- Aspectos socioeconômicos: a questão financeira, apontada por M7, é um dos maiores obstáculos para a reforma efetiva do Novo Ensino Médio. Em muitos casos, os alunos precisam trabalhar ou assumir responsabilidades familiares, o que os impede de aproveitar as oportunidades oferecidas por uma jornada escolar mais longa e exigente. Esse fator torna ainda mais difícil a permanência e o engajamento dos estudantes no sistema educacional.
- Falta de preparo e capacitação docente: a preocupação com a formação dos professores é destacada em várias respostas. Muitos apontam que os docentes não estão preparados para lecionar as novas disciplinas dos itinerários formativos, como mencionado por U6. Essa falta de capacitação pode resultar em um ensino superficial, que não garante a aprendizagem profunda necessária, especialmente para os estudantes oriundos de contextos mais vulneráveis.

Apesar das preocupações sobre o potencial agravamento das desigualdades, alguns respondentes apontam que, com políticas públicas eficazes e investimentos direcionados, o Novo Ensino Médio poderia atenuar essas disparidades. Para isso, seria necessário:

- Investir em infraestrutura e formação docente nas regiões mais carentes: a implementação de políticas públicas que garantam recursos específicos para escolas em áreas desfavorecidas, como sugerido por um dos respondentes, poderia ajudar a nivelar as condições de ensino e evitar o aumento das disparidades educacionais.
- Revisar a jornada escolar e a carga curricular: o excesso de conteúdos e o modelo de jornada ampliada, como destacado por M5 e U4, precisam ser repensados. Se não forem ajustados para as realidades locais, podem gerar fadiga e desinteresse nos estudantes, além de prejudicar a aprendizagem. Um modelo mais flexível, que considere as condições sociais e econômicas dos alunos, poderia reduzir a evasão escolar e melhorar o engajamento.

- Políticas de inclusão e apoio às famílias: a realidade de alunos que precisam trabalhar ou cuidar de seus familiares, como relatado por M7, aponta para a necessidade de um olhar mais atento às condições socioeconômicas e familiares dos estudantes. O Novo Ensino Médio poderia ser uma oportunidade para envolver as famílias e oferecer alternativas que conciliam estudo e trabalho.

Na visão de Horn e Machado (2018), é necessário repensar continuamente as propostas curriculares em todos os níveis, sugerindo mudanças que sejam discutidas e aprovadas de forma coletiva e democrática. Os legisladores parecem ignorar que há muitos estudantes que trabalham e estudam no contraturno, seja de dia ou à noite. A ampliação da carga horária, sem investimento e com os gastos em educação congelados por vinte anos, demonstra, no mínimo, desconhecimento ou cinismo. Essa perspectiva é refletida na opinião da maioria dos respondentes, que concordam ser essencial direcionar recursos e suporte às escolas em áreas menos favorecidas para que o NEM tenha efeitos positivos para todos os estudantes.

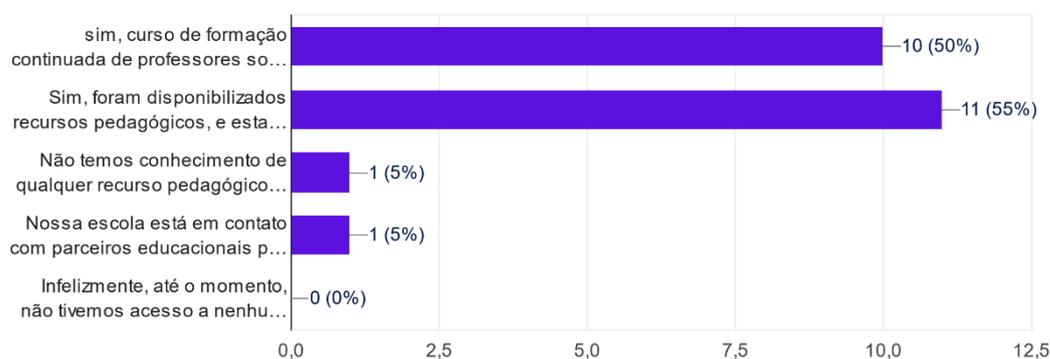
6.3 Condições para Implementação

O Novo Ensino Médio depende diretamente das condições estruturais e pedagógicas das escolas, sendo essencial avaliar se elas dispõem dos recursos necessários para atender às novas diretrizes. A proposta da reforma visa à flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolham disciplinas de acordo com seus interesses e aptidões. No entanto, para que essa mudança seja efetiva, é crucial garantir apoio pedagógico, formação docente e infraestrutura adequada.

A precariedade das condições físicas das escolas reflete uma negligência histórica na manutenção da educação pública, o que torna inviável a implementação de um ensino mais dinâmico e prático, conforme previsto na reforma. A escassez de materiais didáticos e a ausência de formação específica para os professores agravam ainda mais esse cenário, impondo aos docentes o desafio de implementar mudanças curriculares sem o suporte necessário.

Diante disso, buscamos investigar se as escolas receberam suporte pedagógico para a aplicação do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos com base no documento orientador, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 16 - Apoio Pedagógico Recebido pelas Escolas para Implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise dos dados evidencia a diversidade de experiências das escolas em relação ao apoio pedagógico recebido para o Novo Ensino Médio (NEM). A maioria dos respondentes relatou algum tipo de suporte, sendo que 10 mencionaram cursos de formação continuada, focados no aprofundamento dos itinerários formativos, enquanto 11 indicaram a disponibilização de recursos pedagógicos que estão sendo integrados às práticas educacionais conforme as novas diretrizes. Ao comparar as respostas das escolas de Montes Claros e Uberlândia, observam-se tanto convergências quanto especificidades que refletem diferentes formas de adesão ao Novo Ensino Médio.

Em Montes Claros, predominou a percepção sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos e sua incorporação às práticas educacionais. Especificamente, 5 respondentes (M1, M2, M4, M5, M7) afirmaram ter recebido e estarem integrando esses materiais, enquanto 4 (M3, M6, M8, M9) destacaram sua participação em cursos de formação continuada voltados ao aprofundamento dos itinerários formativos. Essa abordagem mista sugere que o Novo Ensino Médio na cidade está fundamentado tanto na oferta de materiais quanto na capacitação docente, ainda que a ênfase maior recaia sobre a disponibilidade dos recursos pedagógicos.

Já em Uberlândia, a diversidade de respostas reflete um cenário mais heterogêneo. 3 respondentes (U1, U5, U7) mencionaram a incorporação de materiais pedagógicos às práticas educacionais, enquanto 6 (U2, U3, U4, U6, U8, U10) enfatizaram a participação em cursos de formação continuada. Além disso, um respondente relatou a busca por parcerias com educadores para garantir a chegada de materiais adequados, e outro (U11) afirmou desconhecer qualquer recurso pedagógico disponibilizado conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio. Essa heterogeneidade pode ser explicada pela distribuição das funções dos respondentes: enquanto em Montes Claros predominam gestores, que têm uma visão mais estratégica e

administrativa da reforma, em Uberlândia, onde também participaram professores, a ênfase recaiu sobre a necessidade de capacitação docente.

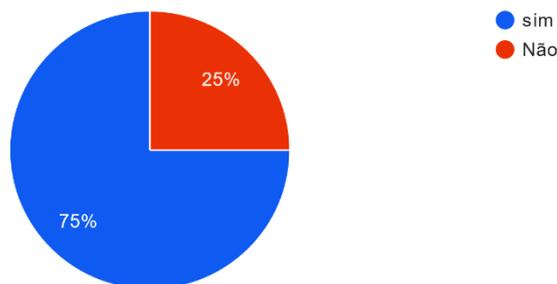
O contraste entre os cenários das duas cidades ilustra um dos desafios centrais na Reforma do Novo Ensino Médio: a falta de uniformidade no suporte oferecido às escolas. Como destaca Ball (2011), reformas educacionais muitas vezes são formuladas de maneira padronizada, desconsiderando as condições concretas das instituições escolares, o que leva a diferentes formas de apropriação dos dispositivos normativos pelos educadores. Nesse sentido, Silva (2018) argumenta que, ao ignorar a realidade específica de cada escola, as reformas educacionais já apresentam limitações desde a sua concepção, uma vez que os docentes acabam reinterpretando e ressignificando suas diretrizes de acordo com as condições locais.

Outro fator relevante é a distribuição desigual de recursos pedagógicos e formação docente, evidenciadas pela discrepância entre as respostas de Uberlândia e Montes Claros. Como apontam Freitas (2018) e Dourado (2020), a efetivação das políticas educacionais depende da integração entre formulação e implementação, garantindo que as diretrizes nacionais sejam traduzidas em ações que levem em conta as demandas reais das escolas. A ausência de um planejamento sistêmico que equilibre essas demandas pode resultar em desigualdades educacionais ainda mais acentuadas, comprometendo os objetivos do Novo Ensino Médio de ampliar a autonomia dos estudantes na construção de seus percursos formativos.

Nesse contexto, é essencial que as políticas educacionais não apenas forneçam recursos e formação, mas também garantam que esses suportes sejam distribuídos de maneira equitativa e alinhados às necessidades das escolas e dos professores. O diálogo entre gestores, docentes e formuladores de políticas pode ser um caminho para minimizar as lacunas e promover uma reforma mais eficaz do Novo Ensino Médio, assegurando que os estudantes, independentemente de sua localização, tenham acesso a uma educação de qualidade e com equidade.

Um outro aspecto relevante na concepção da Reforma diz respeito à organização dos itinerários formativos, visando adequá-los à realidade individual de cada aluno. A proposta incentiva que os estudantes vivenciem percursos de aprofundamento que integrem as quatro áreas do conhecimento ao longo da etapa escolar. Para compreender como se deu o processo de enturmação nas escolas, questionamos se as instituições contaram com algum apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEE) nesse processo. Os dados obtidos estão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 17 - Apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEE) no Processo de Enturmação nas Escolas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise dos dados revela que 75% das escolas receberam apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEE) no processo de enturmação, demonstrando uma cobertura relevante e indicando um esforço significativo para atender à maioria das unidades escolares. No entanto, a ausência de suporte para os 25% restantes destaca um desafio importante, considerando que a falta desse auxílio pode impactar diretamente a execução eficiente dos itinerários formativos.

Entre os respondentes, registrou-se a participação de dois profissionais de Uberlândia (um gestor e um professor) e três gestores de Montes Claros. Esse perfil diversificado aponta para uma possível variação nas concepções e nas condições de apoio, considerando as particularidades locais de cada município. A falta de suporte em um quarto das escolas é preocupante, pois compromete não apenas a equidade na organização das turmas, mas também a capacidade de adaptar os percursos formativos às necessidades específicas dos alunos. Esse cenário pode acentuar desigualdades educacionais, especialmente em contextos em que as escolas enfrentam desafios estruturais mais complexos.

Além disso, esse quadro ressalta outro ponto crucial: a quantidade de docentes. Para que a reforma seja bem-sucedida, é essencial garantir que o número de profissionais seja adequado para atender à demanda das novas áreas do conhecimento e ao Projeto de Vida, ambos componentes centrais do Novo Ensino Médio. O gráfico a seguir apresenta uma análise detalhada desses dados, oferecendo uma visão das condições escolares para a plena execução da reforma.

Gráfico 18 - Capacidade Docente para Implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

Conforme observado na pesquisa, a percepção sobre a adequação do corpo docente nas escolas para atender às demandas do Novo Ensino Médio é diversa.

- 30% dos respondentes afirmaram que, em geral, a quantidade de docentes em suas escolas é suficiente para atender às novas necessidades curriculares. Contudo, algumas áreas específicas podem exigir atenção adicional, e há esforços para otimizar a distribuição de professores conforme as exigências do currículo reformulado.
- 25% declararam que a escola conta com um corpo docente bem dimensionado, capaz de atender eficientemente à carga de trabalho. Além disso, destacaram que os professores estão comprometidos e capacitados para ministrar as disciplinas das áreas de Conhecimento e do Projeto de Vida, atendendo plenamente ao contexto da reforma.
- 20% relataram dificuldades na distribuição de professores para as áreas de Conhecimento e Projeto de Vida. Embora o número de docentes seja adequado em alguns casos, ajustes na alocação são necessários para assegurar uma cobertura completa e eficaz.
- 10% indicaram que há espaço para melhorias na distribuição de professores para atender às novas demandas. Algumas áreas específicas ainda necessitam de reforço, e a escola busca estratégias para otimizar a alocação de recursos humanos e garantir uma oferta educacional mais completa e equilibrada.
- 10% relataram enfrentar grandes desafios devido à falta de docentes para cobrir todas as disciplinas exigidas pelo Novo Ensino Médio. Reconhecendo essa lacuna, a escola

busca soluções, como contratações e capacitações adicionais para suprir a demanda e assegurar uma educação de qualidade.

- 5% mencionaram dificuldades em identificar uma correspondência adequada entre professores e componentes curriculares. Muitos docentes estão lecionando fora de suas áreas de formação, o que compromete a qualidade do ensino.

Reconhece-se nessas manifestações a diversidade de realidades presentes nas escolas, evidenciando tanto aquelas com infraestrutura adequada quanto as que ainda necessitam de ajustes para a completa Reforma do Novo Ensino Médio/itinerários formativos. As respostas à pergunta aberta revelam desafios específicos e variações significativas entre os municípios, como demonstram os relatos de Montes Claros e Uberlândia:

Montes Claros:

- **M1:** Relata a falta de estrutura física nas escolas, que apresentam padrões obsoletos e carecem de instalações básicas, como refeitório, quadra, banheiros adequados, sala de computação e laboratórios.
- **M2:** Aponta a falta de espaços apropriados em escolas coabitadas, onde o improvisado predomina, afetando a assistência adequada aos alunos no contexto do novo currículo.
- **M3:** Enfatiza a carência de materiais didáticos, formação docente específica para o Novo Ensino Médio e dificuldades em aprofundar conteúdos, agravadas pelo déficit de conhecimentos básicos dos estudantes e a necessidade de adaptação às novas tecnologias pós-pandemia.
- **M4:** Menciona as limitações de espaço e autonomia em escolas compartilhadas com outras instituições do município.
- **M6:** Destaca a ausência de infraestrutura para laboratórios de ciências e a necessidade de uma reforma urgente, aguardada há mais de cinco anos.
- **M9:** Sinaliza a falta de capacitação profissional adequada, que ocorre apenas após a implementação, deixando professores despreparados para lidar com as novas demandas do Novo Ensino Médio.

Uberlândia:

- **U1:** Relata a falta de formação docente e infraestrutura necessária para os itinerários formativos, além de defasagens no ensino causadas pela pandemia e baixa participação da comunidade escolar nos processos de decisão.
- **U5:** Aponta a falta de professores e dificuldades no entendimento das ementas.
- **U7:** Embora a escola não enfrente grandes dificuldades, observa-se falta de profissionais qualificados para determinados itinerários, apesar dos esforços de contratação.
- **U8:** Menciona a falta de profissionais adequados, investimentos insuficientes e a ausência de uma análise técnica crítica.
- **U10:** Destaca a resistência da comunidade escolar à aceitação do Novo Ensino Médio.

Diante dos apontamentos feitos pelos entrevistados, torna-se evidente que o Novo Ensino Médio/Itinerários formativos ocorre de maneira desigual, refletindo as distintas condições estruturais e pedagógicas das escolas. Como revelam suas respostas, os desafios vão desde a falta de infraestrutura básica até a escassez de formação docente e dificuldades na adaptação curricular. Além disso, os relatos evidenciam variações expressivas entre os municípios, como

demonstram as concepções dos participantes de Montes Claros e Uberlândia, que expõem realidades contrastantes na efetivação da reforma.

Em Montes Claros, os principais problemas relatados estão relacionados à infraestrutura inadequada e à falta de suporte pedagógico. A ausência de espaços básicos, como refeitórios, laboratórios e salas equipadas, compromete a execução do currículo e dificulta uma aprendizagem significativa. Essa realidade está em consonância com a análise de Ferretti (2018), que destaca como as condições das redes públicas de ensino no Brasil, incluindo a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho e carreira dos docentes, além da oferta de alimentação adequada aos alunos, tornam a efetivação de uma educação de qualidade um desafio ainda maior. Além disso, a precariedade das condições físicas das escolas reflete uma negligência histórica na manutenção da educação pública, tornando inviável a proposta de um ensino mais dinâmico e prático, conforme previsto na reforma. A escassez de materiais didáticos e a ausência de formação específica para os professores agravam ainda mais esse cenário, impondo aos docentes o desafio de implementar mudanças curriculares sem o suporte necessário.

Em Uberlândia, embora as respostas apontem que os problemas estruturais sejam menos severos, persistem desafios relevantes, sobretudo na oferta dos itinerários formativos. A escassez de professores especializados em determinadas áreas revela um descompasso entre a proposta do Novo Ensino Médio e a realidade escolar, dificultando a implementação de disciplinas diversificadas. Nesse contexto, Ferretti (2018) destaca a desconsideração dos desafios cotidianos enfrentados pelos docentes, a responsabilização individual pela baixa qualidade do ensino e a falta de atenção às condições adversas de trabalho, fatores que afetam diretamente a eficácia da reforma.

Outro aspecto crítico identificado tanto em Montes Claros quanto em Uberlândia é a capacitação dos professores. Em Montes Claros, muitos docentes relatam que a formação específica para o Novo Ensino Médio e os itinerários formativos ocorre apenas após a reforma, tornando o processo de adaptação mais difícil e comprometendo a qualidade do ensino desde o início. Em Uberlândia, a situação é semelhante, agravada ainda mais pela defasagem educacional decorrente da pandemia de COVID-19, que dificultou a adaptação aos novos formatos curriculares.

Os itinerários formativos representam um dos maiores desafios da reforma. Em Montes Claros, a escassez de materiais didáticos e a dificuldade de adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos são recorrentes. A defasagem de aprendizado causada pela pandemia intensifica essas dificuldades, tornando mais complexa a efetivação da interdisciplinaridade e a

incorporação de novas tecnologias ao processo de ensino. Já em Uberlândia, a dificuldade na contratação de professores para áreas específicas reflete um desajuste entre a formação docente e as novas exigências curriculares, comprometendo a oferta diversificada dos itinerários.

Além das dificuldades estruturais e formativas, a resistência da comunidade escolar em Uberlândia também se destaca como entrave à reforma. A baixa participação de pais, alunos e professores nos processos decisórios compromete a aceitação do Novo Ensino Médio e pode prejudicar sua efetividade. Para Araújo (2018), essa falta de envolvimento tende a acentuar as desigualdades educacionais, dificultando o acesso dos jovens de baixa renda à universidade ou a carreiras que exigem formações específicas não contempladas nos itinerários oferecidos.

Diante desse cenário, o Novo Ensino Médio tem enfrentado desafios estruturais, pedagógicos e administrativos, reforçando a necessidade de um debate mais aprofundado sobre sua viabilidade. A ausência de investimentos adequados e de uma formação docente contínua coloca em xeque a capacidade do modelo de proporcionar uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes. Sem medidas concretas para corrigir essas deficiências, a reforma corre o risco de aprofundar desigualdades, penalizando ainda mais as escolas com menor suporte e comprometendo o direito à educação de qualidade.

6.4 Financiamento

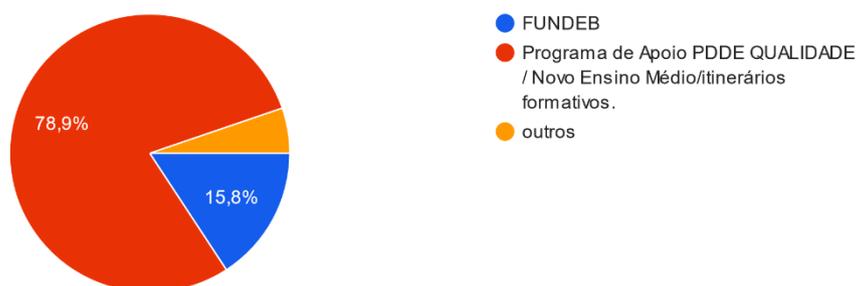
Até aqui abordamos alguns elementos necessários para a reforma do Novo Ensino Médio. Contudo, o financiamento destaca-se como essencial para viabilizar todas as ações previstas. Como destaca Dourado, Marques e Silva (2021), pelo fato de serem fundantes e cruciais para a garantia do direito à educação, as políticas de financiamento têm capilaridade sobre múltiplas dimensões: valorização dos/as profissionais da educação; construção e manutenção de prédios escolares; provimento de materiais didáticos; programas suplementares, transporte escolar, merenda escolar, livro didático em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, entre outras.

Nesse contexto, as regulamentações estabelecidas pela Resolução nº 22, de 16 de novembro de 2021, e pela Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021, são especialmente relevantes. O artigo 5º, inciso II, da Portaria nº 733 garante apoio técnico e financeiro, por meio do PDDE, às escolas públicas estaduais de Educação Básica que oferecem o Ensino Médio, com o objetivo de implementar os itinerários formativos do novo currículo a partir de 2022, conforme os critérios estabelecidos. “As políticas de financiamento da Educação Básica

assumem centralidade no processo de substantivação da face social do Estado enquanto provedor do direito público e subjetivo à educação" (Dourado; Marques; Silva, 2021, p. 666).

Essas normas definem diretrizes para o suporte técnico e financeiro às escolas estaduais de Educação Básica que aderiram ao novo currículo. Para entender essa questão em profundidade, perguntamos às escolas se receberam algum tipo de auxílio financeiro para a reforma e quais foram eles. Os resultados dessa consulta estão ilustrados no gráfico a seguir.

Gráfico 19 - Auxílio Financeiro Recebido pelas Escolas para a Implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

Os dados revelam que 79,9% das escolas afirmaram ter recebido apoio financeiro do Programa PDDE Qualidade/Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, consolidando-o como a principal fonte de financiamento para a reforma. Além disso, 15,8% das escolas mencionaram o FUNDEB como fonte de recursos, enquanto 5,3% citaram outras fontes de apoio financeiro. No último caso, a resposta foi dada por professores, o que sugere que a categoria "outras fontes" possa refletir uma falta de conhecimento sobre a origem específica dos recursos. Partimos do pressuposto que as escolas públicas brasileiras atendem segmentos empobrecidos da população, portadores de marcas das profundas desigualdades socioeconômica, portanto, políticas públicas que redundam em dotação de recursos para o atendimento destes sujeitos é fundamental para a garantia do direito à educação. Temos a convicção que a efetivação de políticas de estado para o financiamento da educação básica requer uma soma de esforços para a melhoria nos padrões de gestão e de financiamento, tais como a efetiva materialização permanente do FUNDEB; a garantia do Custo Aluno Qualidade e o aumento do volume de recursos para programas como o PDDE.

Com base nesses indicativos sobre os recursos recebidos, buscamos compreender de que forma o FUNDEB contribuiu para o Novo Ensino Médio, lembrando que os respondentes puderam selecionar mais de uma opção. Os resultados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 20 - Fontes de Financiamento FUNDEB



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise das respostas revela diferentes concepções sobre o papel do FUNDEB na reforma do Novo Ensino Médio, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas escolas.

Em relação ao uso dos recursos, 44,4% dos respondentes (8 escolas) indicaram que o apoio do FUNDEB foi parcial. Embora houvesse limitações orçamentárias e administrativas, esforços significativos foram feitos para superar esses obstáculos. A alocação estratégica de recursos, a busca por parcerias e a promoção da transparência na gestão contribuíram para minimizar os impactos das restrições, permitindo avanços importantes na reforma.

Por outro lado, 16,7% dos respondentes (3 escolas) afirmaram que os recursos do FUNDEB foram utilizados de forma estratégica. Esses recursos foram direcionados à flexibilização do currículo, com ênfase nos itinerários formativos, além de investimentos na capacitação de professores, aquisição de materiais pedagógicos e adaptação da infraestrutura escolar.

Além disso, 5,6% dos respondentes (1 escola) destacaram que, apesar dos desafios iniciais, os recursos do FUNDEB foram bem aproveitados. As dificuldades, como ajustes nas políticas educacionais e na formação docente, foram superadas por meio de estratégias flexíveis, permitindo uma reforma bem-sucedida, mesmo em contextos locais distintos.

Outro ponto relevante é que 5,6% dos respondentes (1 escola) mencionaram que entraves específicos, como problemas de gestão ou questões políticas, prejudicaram parcialmente a reforma. Contudo, esses desafios foram encarados como oportunidades de

aprendizado, resultando em ajustes nas políticas, maior fiscalização e um esforço contínuo para melhorar a alocação de recursos do FUNDEB.

Ainda, 5,6% dos respondentes (1 escola) afirmaram que o FUNDEB foi essencial para promover a inclusão e a diversidade, permitindo que o Novo Ensino Médio atendesse às necessidades individuais de todos os alunos, promovendo uma educação mais equitativa e respeitando as diferenças.

Por outro lado, 5,6% dos respondentes (1 escola) reconheceram que, apesar dos esforços, as limitações orçamentárias impactaram a efetividade do FUNDEB na reforma. A gestão eficaz desses desafios foi considerada crucial para otimizar os resultados da alocação de recursos.

Além disso, 5,6% dos respondentes (1 escola) não souberam informar sobre a origem ou aplicação dos recursos, enquanto 5,6% (1 escola) mencionaram ter recebido recursos do FNDE via PDDE para os itinerários formativos (em duas parcelas), mas não do FUNDEB. A diversidade de respostas reflete as diferentes realidades enfrentadas pelas escolas quanto ao uso dos recursos na reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos.

Cabe ressaltar que, conforme levantamento realizado na página de transparência do Governo de Minas Gerais, especificamente da Secretaria de Estado de Educação (SEE), não há informações específicas sobre os recursos do FUNDEB destinados à Reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos. Essa ausência de dados corrobora as observações de alguns respondentes, que relataram o recebimento de recursos via PDDE e não do FUNDEB.

Dessa forma, a falta de informações claras sobre a alocação de recursos do FUNDEB agrava os desafios enfrentados pelas escolas. A escassez de dados detalhados na página de transparência da SEE reflete a ausência de um acompanhamento eficaz, o que dificulta o monitoramento da distribuição dos recursos e a garantia de transparência na gestão financeira.

De maneira geral, o FUNDEB representa a principal fonte de financiamento para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica, além de contribuir para a valorização dos profissionais da educação. Como destacam Gutierrez e Farenzena (2024, p. 5), "a distribuição dos recursos do FUNDEB é baseada nas matrículas da Educação Básica, conforme definido na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), com foco na atuação prioritária das esferas governamentais".

Contudo, a indefinição sobre a destinação específica desses recursos para o Novo Ensino Médio e seus itinerários formativos pode ter influenciado as respostas dos participantes, apontando falhas na comunicação entre as instâncias gestoras e lacunas nas práticas de transparência. Nesse contexto, Mafassioli (2018) enfatiza que "a compreensão da organização

e das bases do financiamento da educação se coloca como uma necessidade para toda a sociedade, devendo envolver, especialmente, os gestores educacionais e toda a comunidade escolar e educacional", reafirmando a importância de um debate claro e informado sobre os recursos.

De fato, a falta de transparência e a ambiguidade nas respostas dificultam a compreensão sobre a alocação e utilização dos recursos do FUNDEB para o Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos. Alguns respondentes não sabem exatamente os valores recebidos e como foram aplicados, o que evidencia a necessidade de uma gestão financeira mais clara. A ausência de informações detalhadas na página de transparência do Governo de Minas Gerais aponta falhas na prestação de contas, dificultando o monitoramento da distribuição dos recursos. Por outro lado, a dificuldade de identificar a origem dos recursos reflete fragilidades na comunicação entre as instâncias de gestão educacional, tornando a fiscalização e o controle social mais complexos.

Outro ponto crítico é a desigualdade na distribuição dos recursos do FUNDEB. A exigência de itinerários formativos, somada à autonomia de estados e municípios na definição de sua reforma, pode acentuar as disparidades regionais no acesso à educação de qualidade. A flexibilidade na definição dos itinerários, sem infraestrutura adequada, tende a ampliar essas desigualdades. Ademais, a falta de critérios claros para a alocação dos recursos compromete a equidade no ensino, resultando em experiências educacionais desiguais para os estudantes.

As dificuldades na gestão e no planejamento dos recursos também foram evidenciadas. Enquanto algumas escolas relataram utilizar os recursos de forma estratégica, outras enfrentaram desafios significativos, indicando que nem todas as unidades escolares possuem suporte técnico adequado para planejar a aplicação do financiamento. Conforme aponta Farenzena (2011), o ordenamento constitucional-legal prescreve como dever da União a prestação de assistência financeira e técnica às redes de ensino, no exercício de função redistributiva que deveria visar à "garantia de padrão mínimo de qualidade do ensino e equalização de oportunidades educacionais". Isso destaca a importância de um planejamento financeiro eficaz e de uma orientação adequada às escolas, especialmente em um contexto de ampliação das exigências curriculares e estruturais.

Outro fator a ser considerado é a ausência de um plano de gestão eficiente, que pode comprometer diretamente a reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, tornando a alocação de recursos pouco eficaz e gerando desperdícios ou investimentos inadequados. Para Cássio e Goulart (2018), "sem investimentos em ampliação física e nas equipes escolares (contratação de novos/as profissionais da educação e valorização dos/as existentes), não é

possível que a flexibilização do currículo do ensino médio em itinerários formativos venha a beneficiar aqueles/as cuja condição de escolarização sempre foi mais precarizada". A estratificação educacional, nesse sentido, é um efeito inexorável da reforma, que pode ser ainda mais acentuado sem o devido suporte financeiro e logístico.

Diante desses desafios, é fundamental adotar medidas que aprimorem a gestão dos recursos do FUNDEB. Entre as soluções possíveis, destaca-se a capacitação de gestores escolares, visando otimizar a administração e aplicação dos recursos. Além disso, é imprescindível fortalecer a fiscalização e o controle social, garantindo que os recursos sejam utilizados conforme as diretrizes legais. O desenvolvimento de mecanismos eficazes de acompanhamento e monitoramento também é crucial, pois permitirá avaliar se a distribuição dos recursos está atendendo adequadamente às necessidades das escolas em diversas regiões. Por fim, uma estratégia essencial é a consolidação de uma política de financiamento integrada às políticas educacionais, com o objetivo de assegurar que as reformas alcancem seus objetivos de maneira efetiva.

O fortalecimento das práticas de transparência, a melhoria da comunicação entre as instâncias gestoras e a adoção de estratégias de planejamento mais eficazes são aspectos fundamentais para superar os desafios enfrentados e assegurar uma educação de qualidade para todos os estudantes. Somente com a implementação de um sistema de financiamento mais equitativo e eficiente será possível garantir que o Novo Ensino Médio cumpra seus objetivos de forma abrangente e inclusiva.

Adicionalmente, 78,9% dos respondentes afirmaram que os recursos para o Novo Ensino Médio vieram do programa PDDE Qualidade, voltado ao Novo Ensino Médio e aos Itinerários Formativos. Em conformidade com o artigo 8º da Portaria MEC nº 1.024, de 2018, que exige que as escolas beneficiadas por esse programa elaborem uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), conforme o artigo 6º da mesma portaria, questionamos as unidades escolares sobre a existência de planejamento específico para a utilização desse apoio financeiro. Os resultados dessa análise, detalhados nos gráficos a seguir, refletem o nível de preparação das escolas para o uso dos recursos em conformidade com a legislação.

Gráfico 21 - Planejamento das Unidades Escolares para Adesão ao PDDE Qualidade / Novo Ensino Médio / Itinerários Formativos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise dos dados revela uma distribuição variada nos níveis de planejamento entre as escolas para adesão ao Programa de Apoio PDDE Qualidade / Novo Ensino Médio / Itinerários Formativos, evidenciando algumas lacunas no cumprimento das diretrizes estabelecidas.

- **Planejamento Detalhado (50%):** Metade das unidades escolares informou que implementou um planejamento estratégico abrangente, alinhado às diretrizes do programa e ajustado às necessidades específicas da escola. Isso demonstra um compromisso em integrar os recursos de forma estruturada, indicando uma percepção clara da importância de uma preparação detalhada para maximizar os benefícios do programa.
- **Planejamento Parcial (44,4%):** Um número expressivo de escolas relatou que houve apenas uma preparação parcial. Essas unidades desenvolveram algum nível de planejamento, mas ele não foi completamente abrangente. Esse cenário pode refletir limitações de recursos, tempo ou orientação específica para um plano mais completo, o que pode comprometer a eficiência no uso dos recursos do programa.
- **Planejamento Mínimo (5,6%):** Uma pequena parcela das escolas indicou que realizou apenas ajustes mínimos ou que o planejamento variou consideravelmente entre elas. Essa falta de uniformidade aponta para uma possível ausência de suporte contínuo ou de acompanhamento das diretrizes necessárias para assegurar a plena adesão e reforma.

É importante destacar que, embora uma parte significativa das escolas tenha aderido, ao menos parcialmente, à exigência do art. 8º, o § 3º desse artigo estabelece que as Propostas

de Flexibilização Curricular (PFC) devem ser avaliadas e aprovadas pelas Entidades Executoras - EEx⁶⁶ para que as escolas possam receber a segunda parcela dos recursos. Portanto, as escolas que não concluíram a PFC provavelmente não receberam esse recurso adicional, o que pode comprometer sua capacidade de implementar o programa de forma completa e eficaz.

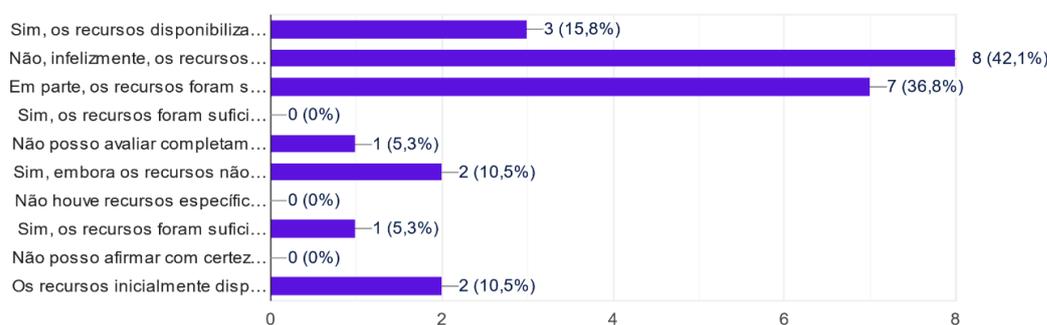
Além disso, é relevante destacar que 44,4% dos respondentes que apontaram um planejamento parcial são, predominantemente, professores. Esse dado sugere que a percepção sobre o planejamento pode não refletir integralmente a realidade do processo de elaboração da PFC nas escolas. É possível que a visão dos docentes não coincida com a implementação prática da PFC ou com a perspectiva da gestão escolar, evidenciando uma potencial discrepância entre o planejamento teórico e sua execução efetiva.

Essa divergência pode estar associada a um conhecimento limitado ou insuficiente por parte dos professores sobre a operacionalização do processo, o que impacta diretamente na forma como percebem o planejamento realizado. Nesse contexto, Ferretti e Silva (2019, p. 129) enfatizam que "qualquer ação no âmbito da política educacional que circunscreva aspectos isolados está fadada ao fracasso". Os autores destacam que questões complexas, como as relacionadas ao Ensino Médio, demandam um conjunto articulado de ações. Essas ações devem abranger desde a organização pedagógica e curricular, até as formas de avaliação, a formação inicial e continuada de professores, as condições materiais das escolas e as condições da docência. Assim, os dados reforçam a necessidade de articulação entre os diferentes atores e dimensões do planejamento educacional para que haja maior alinhamento entre as expectativas dos docentes e as diretrizes estabelecidas pela gestão.

Nessa perspectiva, buscamos compreender se os recursos disponibilizados foram suficientes para atender às demandas necessárias para o Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos. Vale destacar que é possível indicar mais de um item. Os resultados estão apresentados no gráfico a seguir:

⁶⁶ Entidade Executora (EEx) – prefeituras municipais e secretarias distritais e estaduais responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento, execução e prestação de contas dos recursos do programa, destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEx, bem como pelo recebimento, análise e emissão de parecer das prestações de contas das UEx, representativas de suas escolas ou dos polos presenciais da UAB a ela vinculados.

Gráfico 22 - Suficiência dos Recursos para Implementação dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise dos dados revela diferentes concepções sobre a adequação dos recursos disponibilizados para os itinerários formativos no Novo Ensino Médio:

- 15% dos respondentes (3 escolas) afirmaram que os recursos foram adequados e conseguiram atender plenamente às demandas necessárias para os itinerários formativos. Isso sugere que essas escolas consideraram os recursos suficientes e eficazes para a execução das atividades planejadas.
- 42,1% (8 escolas) indicaram que os recursos foram insuficientes para cobrir todas as necessidades, o que reflete uma preocupação significativa com a limitação de financiamento. Isso sugere que muitas escolas enfrentam dificuldades em atender a todas as demandas do Novo Ensino Médio, o que pode comprometer a qualidade da implementação dos itinerários formativos.
- 36,8% (7 escolas) acreditam que os recursos foram parcialmente suficientes. Embora algumas demandas tenham sido atendidas, áreas específicas dos itinerários formativos não foram totalmente cobertas devido à falta de recursos adequados. Isso demonstra que, apesar de algum apoio financeiro, as escolas ainda enfrentam lacunas no financiamento, impactando a aplicação completa dos itinerários.
- 5,3% (1 escola) não pôde avaliar completamente a situação devido à falta de transparência ou informações sobre a alocação de recursos para os itinerários

formativos. Isso indica uma possível falta de clareza na distribuição dos recursos, o que dificulta a avaliação precisa da eficácia dos investimentos feitos.

- 10,5% (2 escolas) indicaram que os recursos foram gerenciados de forma eficaz, apesar de não serem abundantes. Essas escolas conseguiram utilizar os recursos de maneira estratégica, atendendo às necessidades dos itinerários formativos, embora a quantidade de financiamento não tenha sido ideal.
- 5,3% (1 escola) mencionou que os recursos foram suficientes para algumas áreas, mas não para cobrir todos os aspectos dos itinerários formativos. Essa percepção sugere uma distribuição desigual dos recursos, com algumas áreas sendo bem atendidas, enquanto outras ficaram em segundo plano devido à limitação financeira.

10,5% (2 escolas) afirmaram que os recursos inicialmente disponibilizados foram suficientes, mas mudanças nas demandas ao longo do tempo exigiram mais investimentos. Isso aponta para uma dinâmica em que as necessidades dos itinerários formativos evoluíram, tornando evidente a necessidade de maior flexibilidade no financiamento.

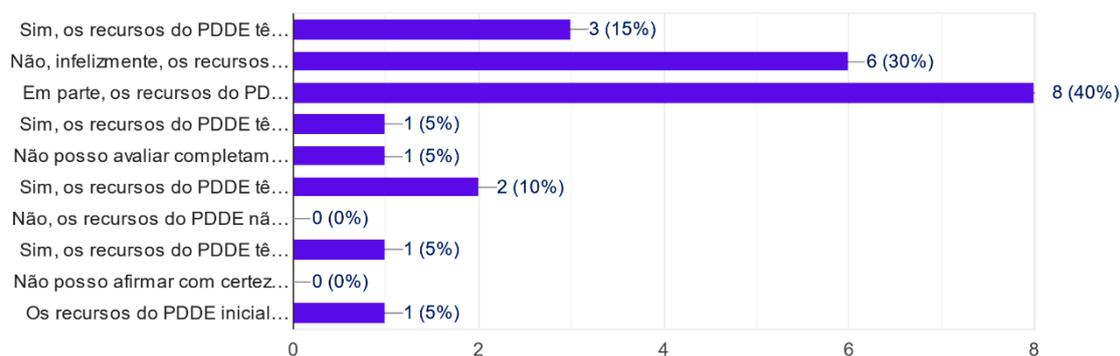
A análise dos dados revela que a maioria das escolas (42,1%) considera os recursos disponibilizados insuficientes para uma aplicação eficaz dos itinerários formativos. Além disso, uma parcela significativa (36,8%) aponta que os recursos, embora parciais, atenderam de forma limitada às demandas. Apenas 15% das escolas avaliam os recursos como adequados. Esses dados destacam um cenário de desafios quanto à quantidade e à distribuição dos recursos financeiros destinados ao Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, evidenciando a necessidade de ajustes no financiamento para assegurar uma execução plena e eficaz.

É importante salientar que a reforma curricular proposta, de grande magnitude, exige mudanças significativas na infraestrutura das escolas. Contudo, os recursos financeiros alocados têm como base uma verba suplementar composta por um valor fixo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por unidade escolar, além de um valor per capita de R\$ 170,00 (cento e setenta reais), conforme o número de matrículas no Ensino Médio registradas no último Censo Escolar da Educação Básica (Art. 9º da Resolução Nº 21, de 14 de novembro de 2018).

Esse modelo de financiamento, embora relevante, pode não ser suficiente para atender às demandas estruturais e pedagógicas exigidas pelo Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos. Isso reforça a necessidade de reavaliar e ampliar os recursos, considerando a complexidade e as demandas específicas das escolas, a fim de garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes.

Quando questionados sobre a contribuição dos recursos do Programa PDDE para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica no contexto do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos, os respondentes registraram as seguintes concepções — lembrando que era possível indicar mais de um item, conforme representado no gráfico a seguir:

Gráfico 23 - Contribuição dos recursos do Programa PDDE para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica na implementação do Novo Ensino Médio/itinerários formativos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise das respostas revela uma visão mais crítica sobre a contribuição dos recursos do PDDE para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica na reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, destacando limitações significativas no programa:

- 15% (3 escolas) consideraram que os recursos do PDDE foram adequados e eficazes tanto para a infraestrutura quanto para os aspectos pedagógicos. No entanto, esse número representa uma minoria, sugerindo que, para a maioria das escolas, a execução do programa não atendeu de forma plena às suas necessidades. O baixo percentual de respostas positivas reforça a impressão de que os recursos podem ser insuficientes para um impacto abrangente e sustentável nas escolas.
- 30% (6 escolas) relataram que os recursos não foram suficientes para promover melhorias significativas, o que evidencia a inadequação dos fundos para a reforma integral do Ensino Médio/Itinerários Formativos. Este dado revela uma preocupação relevante, já que o PDDE deveria ser uma ferramenta central para a adequação das escolas às novas diretrizes, mas a falta de recursos suficientes pode comprometer a qualidade da reforma, principalmente em escolas com maior carência.
- 40% (8 escolas) indicaram que, embora houvesse melhorias na infraestrutura física, os recursos não foram eficazes para melhorar os aspectos pedagógicos. Este dado reflete uma desigualdade na aplicação dos recursos, evidenciando uma desconexão entre as

necessidades estruturais das escolas e o desenvolvimento pedagógico. O Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos exige mudanças significativas tanto no espaço físico quanto nas práticas pedagógicas.

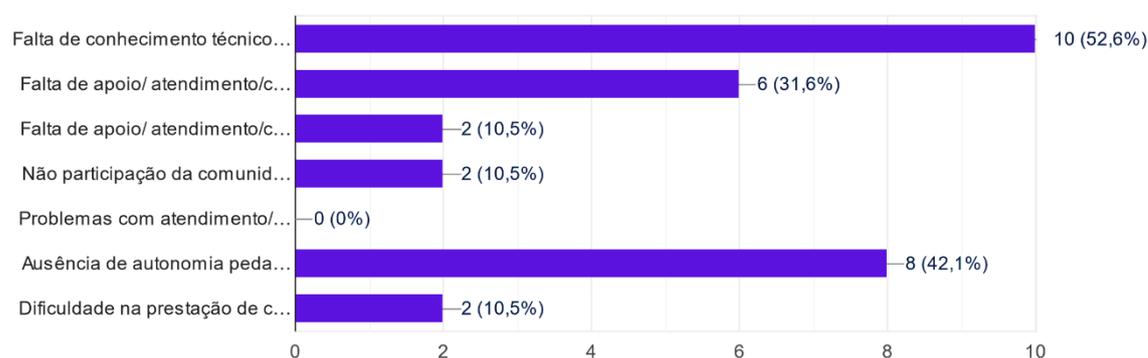
- 5% (1 escola) destacou que os recursos foram cruciais para melhorar a infraestrutura, mas destacou a necessidade de mais investimentos pedagógicos. Essa opinião reflete uma percepção crítica de que, embora os recursos tenham sido alocados para a infraestrutura, a parte pedagógica foi negligenciada, o que compromete a eficácia do Ensino Médio/Itinerários Formativos, o qual demanda uma transformação integral.
- 5% (1 escola) mencionou a falta de transparência sobre a alocação de recursos, o que revela uma falha na comunicação e gestão dos fundos. A ausência de informações claras sobre como os recursos foram distribuídos e aplicados prejudica a avaliação da eficácia do programa, além de gerar desconfiança nas escolas, dificultando um processo pedagógico bem-sucedido.
- 10% (2 escolas) apontaram que os recursos foram bem direcionados tanto para a infraestrutura quanto para as práticas pedagógicas, mas essa visão positiva é contrabalançada pelo fato de ser uma parcela minoritária dos respondentes. Isso implica que, para a maioria das escolas, a aplicação dos recursos não foi suficientemente equilibrada ou eficaz.
- 5% (1 escola) sugeriu que, embora os recursos iniciais tenham gerado melhorias, uma avaliação contínua é fundamental. Esse comentário evidencia uma crítica à falta de monitoramento e ajustes contínuos ao longo do processo, sugerindo que os investimentos iniciais podem ter sido insuficientes para sustentar uma reforma duradoura.

Embora algumas escolas tenham reconhecido benefícios nos recursos do PDDE, “que destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários” (Resolução Nº 15, de 16 de setembro, 2021). A grande maioria revelou que a aplicação desses recursos não tem sido suficientemente eficaz para garantir uma transformação integral no Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos. As escolas enfrentam lacunas significativas, principalmente no aspecto pedagógico. A insuficiência de recursos em algumas áreas reflete um planejamento financeiro inadequado para um programa que exige mudanças profundas nas práticas escolares. Para que o Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos seja implementado de forma eficaz, é crucial repensar a alocação de recursos, garantir

maior transparência e capacitação das escolas, além de assegurar um equilíbrio entre a melhoria da infraestrutura física e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

No que diz respeito às dificuldades operacionais para a execução do Programa, ao serem questionados sobre os aspectos que dificultam a gestão dos recursos do PDDE, os respondentes apresentaram suas experiências, as quais estão representadas no gráfico a seguir.

Gráfico 24 - Dificuldades Operacionais na Gestão dos Recursos do PDDE



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado (2024).

A análise dos dados sobre as dificuldades operacionais para a execução do Programa PDDE revela diversos aspectos que dificultam a gestão dos recursos:

- 52,6% dos respondentes (10 escolas) indicaram que a falta de conhecimento técnico para a execução dos recursos do PDDE e para a prestação de contas é uma das principais dificuldades. Isso sugere que muitas escolas enfrentam desafios relacionados à capacitação e ao entendimento das obrigações legais e operacionais, o que pode comprometer a utilização eficiente dos recursos.
- 31,6% (6 escolas) apontaram a falta de apoio, atendimento e comunicação com as Secretarias Municipais/Estaduais de Educação como um obstáculo. Essa falta de interação efetiva dificulta o acesso a orientações claras e o suporte necessário para a gestão dos recursos do PDDE.
- 10,5% (2 escolas) mencionaram a falta de apoio, atendimento e comunicação com o setor responsável pelo PDDE no âmbito do FNDE. Essa falta de comunicação pode agravar a situação, pois impede que as escolas recebam orientações diretas sobre o correto uso e as exigências do programa.

- 10,5% (2 escolas) destacaram a não participação da comunidade escolar como uma dificuldade. A ausência de envolvimento da comunidade pode dificultar a execução de projetos pedagógicos que contemplem a realidade local, prejudicando a eficácia dos recursos aplicados.
- 42,1% (8 escolas) apontaram a ausência de autonomia pedagógica e financeira para desenvolver projetos pedagógicos alinhados à realidade da escola. A falta de autonomia limita a capacidade das escolas de utilizar os recursos do PDDE de maneira flexível e adaptada às suas necessidades específicas.
- 10,5% (2 escolas) destacaram a dificuldade na prestação de contas relativas à execução dos recursos do PDDE e suas ações agregadas. A complexidade ou a falta de clareza nos processos de prestação de contas pode ser um obstáculo significativo para garantir a transparência e o correto uso dos recursos.

As escolas relatam dificuldades significativas em relação ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com destaque para a falta de conhecimento técnico, apoio institucional e limitações de autonomia pedagógica e financeira. Em relação aos entraves para a prestação de contas do PDDE, uma pesquisa de Santos (2021, p. 74) aponta como principais fatores: o fato de que os gestores se deparam com várias contas para administrar; a limitação na aplicação dos recursos de cada ação [...] e recursos insuficientes para cada ação agregada. Essas dificuldades são reforçadas pelos dados da sessão de financiamentos, que indicam que algumas escolas não receberam nenhum recurso, e muitas delas figuram com *status* de inadimplentes. Essa situação evidencia a necessidade de maior capacitação, suporte institucional e flexibilidade na gestão dos recursos do PDDE, de modo que as escolas possam implementar os projetos pedagógicos de forma mais eficaz e adequada às suas realidades.

Além disso, ao analisar o montante recebido pelas escolas, que variou entre R\$ 10.839,00 e R\$ 18.563,41 por parcela, percebe-se que esses valores são insuficientes para implementar de forma abrangente o Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos. Esses recursos não conseguem cobrir todos os investimentos necessários, principalmente considerando as novas demandas de infraestrutura, formação de professores e materiais pedagógicos que essa etapa educacional requer. O currículo reformado exige, por exemplo, uma oferta diversificada de itinerários formativos, o que demanda espaços físicos adequados e suporte pedagógico e profissional, além de uma capacitação contínua para o corpo docente.

Em termos de financiamento, ambas as cidades enfrentam desafios financeiros para reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos. No entanto, o impacto pode ser mais

acentuado em Montes Claros devido às limitações adicionais na infraestrutura e suporte técnico. Em Uberlândia, embora também haja insuficiência de recursos para atender plenamente as exigências curriculares, as escolas tendem a ter mais flexibilidade para adaptar os projetos pedagógicos.

Diante desse contexto, Cássio e Goulart (2022) argumentam que o Novo Ensino Médio (NEM) acentua a fragmentação do ensino, exclui parte dos jovens da Educação Básica, enfraquece a qualidade da formação escolar e sobrecarrega os professores. Além disso, eles apontam que essa reforma reduz os investimentos na qualificação profissional dos jovens, criando obstáculos para o acesso ao Ensino Superior público, afetando, sobretudo, estudantes que já enfrentam desvantagens educacionais e promove uma estrutura de privatização da educação, especialmente com o crescimento do ensino a distância. É considerada uma reforma que, ao oferecer menos educação para aqueles que mais precisam, é vista como uma política contra os interesses populares.

Portanto, além dos entraves técnicos e operacionais relatados, as escolas enfrentam uma limitação financeira que restringe o alcance das ações pedagógicas pretendidas. Esse cenário evidencia a urgência de repensar os objetivos e a viabilidade dessas reformas. Embora o Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos promova uma maior flexibilização do currículo, a falta de recursos adequados compromete a capacidade das escolas de implementar projetos pedagógicos adaptados às especificidades de cada realidade local.

A reforma do ensino médio não é reformável. Seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de 'revisões' da política educacional. Eles são estruturais, pois o NEM é uma reforma de currículo que não envolve investimentos massivos para a realização das promessas veiculadas na propaganda oficial e chanceladas pelos apoiadores bilionários (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

Dessa forma, políticas pontuais de incentivo tornam-se insuficientes. É essencial revisar as diretrizes de financiamento e alinhar os objetivos do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos com os recursos realmente disponibilizados, assegurando que as escolas tenham condições de atender de forma eficaz às demandas educacionais. Com esse alinhamento, seria possível fortalecer a capacitação dos gestores e oferecer um suporte mais adequado às escolas, permitindo uma gestão financeira mais flexível e eficiente, além de uma reforma prática e adaptada às necessidades reais do contexto educacional brasileiro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para discutir as políticas de financiamento da Educação Básica no âmbito das reformas educacionais, tornou-se imprescindível compreender as implicações das políticas neoliberais no panorama educacional. Essa análise permitiu destacar como a alocação de recursos influencia diretamente a viabilidade das reformas, a organização e a estrutura do sistema educacional, bem como refletir sobre os desafios enfrentados na gestão escolar – sobretudo no Ensino Médio – à luz das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.

Nesse contexto, a escolha dos municípios de Uberlândia e Montes Claros para esta investigação não foi aleatória, mas fundamentada em critérios que possibilitam uma análise comparativa da Reforma do Ensino Médio/Itinerários Formativos em realidades distintas dentro de Minas Gerais. Ambas as cidades são representativas para o estudo das políticas de financiamento da educação, pois oferecem cenários contrastantes que ajudam a evidenciar de que forma a alocação dos recursos pode impactar a organização e a efetividade do Ensino Médio.

Uberlândia, situada no Triângulo Mineiro, destaca-se como um dos principais polos econômicos e educacionais do estado, possuindo uma rede de ensino consolidada e uma infraestrutura que reflete o dinamismo econômico da região. Por outro lado, Montes Claros, localizada no Norte de Minas, apresenta um contexto socioeconômico distinto, marcado por desafios estruturais mais evidentes e uma maior dependência de políticas públicas para a manutenção da Educação Básica. Essa distinção permitiu investigar se a distribuição dos recursos financeiros segue um padrão equitativo ou se há disparidades que comprometem de maneira desigual a reforma.

A análise dos dados quantitativos e qualitativos sobre o financiamento e a gestão da educação nos dois municípios reforçou essa perspectiva. Verificou-se que as diferenças econômicas e estruturais entre Uberlândia e Montes Claros se traduzem em desigualdades na alocação dos recursos e na materialização dos Itinerários Formativos. Em outras palavras, embora ambos os municípios enfrentem desafios relacionados ao financiamento da educação, as condições específicas de cada local interferem diretamente na capacidade de implementar as diretrizes da reforma.

Para ampliar a compreensão dessa problemática, foi necessário, inicialmente, situar historicamente o Ensino Médio no Brasil e suas sucessivas reformas, refletindo sobre as implicações políticas e econômicas das mudanças ocorridas ao longo do tempo. As discussões desenvolvidas ao longo da tese demonstraram como a atual Reforma do Ensino Médio se insere

em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob a ótica neoliberal – caracterizado pela descentralização do financiamento, pela indução de modelos de gestão baseados na eficiência e pela responsabilização das redes e escolas pelos resultados educacionais.

A análise das tendências neoliberais na educação evidenciou que a reforma não pode ser compreendida de forma isolada, pois dialoga diretamente com estratégias adotadas desde a década de 1990, quando os processos de privatização e focalização das políticas públicas foram intensificados. Nesse sentido, a investigação sobre o financiamento revelou como os fundos e programas destinados ao Ensino Médio como o Fundef, o FUNDEB e o PDDE reproduzem uma lógica de financiamento desigual, que frequentemente não acompanha as reais necessidades das escolas.

O estudo realizado mostrou que a alocação dos recursos financeiros do FUNDEB e do PDDE para a Reforma do Ensino Médio nos municípios de Uberlândia e Montes Claros apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à equidade e à efetividade da política educacional. Nossa investigação elucidou que, embora existam diretrizes normativas para o financiamento, as escolas enfrentam dificuldades na operacionalização dos Itinerários Formativos, principalmente devido às limitações orçamentárias e à falta de infraestrutura adequada.

Em consonância com os estudos bibliográficos, nossa pesquisa empírica demonstrou que a concretização da Reforma do Ensino Médio e dos Itinerários Formativos em Uberlândia e Montes Claros tem sido marcada por entraves estruturais e financeiros. A análise dos recursos destinados aos dois municípios, no período de 2019 a 2023, evidenciou que os repasses, além de insuficientes, nem sempre são distribuídos de forma equitativa, comprometendo a oferta dos Itinerários Formativos e aprofundando as desigualdades entre as escolas. Ademais, a percepção de gestores e educadores revelou preocupações quanto à sustentabilidade das mudanças propostas, indicando a urgência de um planejamento mais consistente e de um acompanhamento sistemático das políticas de financiamento.

Nossa pesquisa de campo confirmou que a limitação dos recursos financeiros se traduz, na prática, na precarização das condições de ensino e aprendizagem. Ao analisar as condições de efetivação dos Itinerários Formativos nos municípios estudados, constatamos, além da escassez de recursos, que fragilidades na infraestrutura escolar, na formação docente e na organização curricular comprometem a consolidação das propostas previstas na reforma.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar o modelo educacional vigente, especialmente no Ensino Médio. A constante troca de propostas de reforma evidencia a

ausência de um planejamento de longo prazo e revela a fragilidade na consolidação de uma educação pública de qualidade. As mudanças curriculares, que deveriam modernizar o ensino e proporcionar trajetórias formativas diversificadas, muitas vezes configuram-se como respostas imediatas a pressões políticas, sem a continuidade e a consistência necessárias para um avanço sustentável. Essa instabilidade impacta diretamente os estudantes, que acabam privados de um ensino capaz de prepará-los adequadamente para os desafios do presente e do futuro.

Observa-se que as reformas no Ensino Médio no Brasil são frequentemente marcadas por alterações que, embora busquem melhorias, carecem de uma efetivação consistente. Essas transformações exigem investimentos significativos em infraestrutura e continuidade de políticas, aspectos que o sistema educacional raramente consegue garantir, especialmente diante da alternância de governos. A cada nova gestão, surgem propostas que nem sempre dialogam com as anteriores, comprometendo a estabilidade e o progresso real da educação no país. “Dessa forma, quando a escola perde de vista seu papel fundamental na formação do pensamento crítico, os estudantes se tornam vulneráveis aos ‘usos’ impostos pelos interesses dominantes” (Santos *et al.*, 2024, p. 6).

Um exemplo claro dessa instabilidade é a recente adoção do Novo Ensino Médio, com seus Itinerários Formativos. Embora, em teoria, a diversificação das trajetórias de aprendizagem seja uma proposta considerada positiva, na prática sua execução enfrenta desafios significativos. Muitos estados e municípios têm dificuldades para adaptar a infraestrutura escolar, capacitar os professores e garantir os recursos necessários para que os Itinerários Formativos cumpram sua função de maneira eficaz. Essa lacuna entre a proposta e a prática resulta em uma disparidade considerável na qualidade do ensino oferecido, afetando sobretudo os estudantes de regiões mais vulneráveis e aprofundando desigualdades historicamente consolidadas. Conforme afirmam Santos *et al.* (2024, p. 06), “em vez de uma educação que capacite os alunos a compreender as estruturas de poder, eles acabam sendo preparados apenas para ocupar posições subalternas na sociedade.” Dessa forma, a educação deixa de ser um meio de emancipação e passa a atuar como instrumento de dominação, a serviço dos interesses do capital.

Em meio à crescente influência do ideário neoliberal, as políticas de financiamento e as reformas no Ensino Médio têm se destacado como temas centrais no debate sobre o futuro da educação pública no Brasil. Iniciativas como o FUNDEB e o PDDE ampliaram os recursos destinados ao setor educacional, mas, paralelamente, a adoção de uma lógica de gestão inspirada no setor privado tem reconfigurado as instituições escolares para atender

prioritariamente às exigências do mercado de trabalho. Essa dualidade revela uma tensão entre o financiamento ostensivo e a mercantilização do ensino, em que o caráter transformador da educação frequentemente fica em segundo plano.

Para aprofundar a compreensão dessa problemática, nossa investigação não se limitou aos aspectos qualitativos da execução das políticas de financiamento, mas se debruçou sobre a análise da distribuição dos recursos oriundos do FUNDEB e do PDDE para o Ensino Médio. Em relação ao FUNDEB, é necessário avaliar a arrecadação tributária em relação ao número de estudantes regularmente matriculados – ou seja, o cálculo do custo aluno-ano. Esse cálculo envolve a divisão dos valores das receitas constitucionalmente vinculadas – provenientes de impostos próprios, transferências constitucionais obrigatórias, multas, juros de mora, entre outras fontes – bem como dos recursos oriundos do próprio FUNDEB, pelo total de matrículas sob responsabilidade de cada ente federativo.

A análise dos recursos destinados ao Ensino Médio nos municípios de Uberlândia e Montes Claros evidencia uma disparidade significativa na distribuição desses valores. Enquanto Uberlândia, favorecida por uma maior capacidade fiscal e por uma arrecadação de impostos mais robusta (especialmente com receitas provenientes do ICMS, uma das principais fontes estaduais), consegue captar e aplicar recursos de forma mais ampla e contínua, Montes Claros enfrenta limitações orçamentárias que comprometem de maneira mais acentuada a efetivação do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos.

A investigação demonstrou que os repasses do PDDE estão diretamente relacionados aos desafios estruturais discutidos ao longo deste estudo. Conforme aponta o Plano de Ação de Implementação do Itinerário Formativo – Eixo I: Apoio Técnico e Financeiro (SEE/MG, 2022, p. 62-63), os recursos foram transferidos em três parcelas, seguindo a Resolução MEC/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018. Do total, 40% foram destinados a investimentos em infraestrutura e 60% em custeio, evidenciando uma tentativa de equilibrar a manutenção das atividades pedagógicas com a melhoria dos espaços escolares. No entanto, os valores repassados mostraram-se insuficientes para suprir as demandas das escolas, comprometendo a efetividade da reforma e aprofundando as desigualdades educacionais.

Entretanto, ao analisar a distribuição dos recursos para a reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos em Montes Claros e Uberlândia entre 2019 e 2023, o levantamento realizado no site do FNDE, por meio do PDDE INFO, revelou preocupações quanto ao efetivo recebimento dos fundos pelas escolas. O relatório de prestação de contas indicou que os valores repassados às instituições variaram entre R\$10.839,00 e R\$18.563,41 por parcela, proporcionalmente ao número de matrículas de cada escola. Surpreendentemente,

muitas unidades não receberam os recursos esperados, evidenciando um descompasso entre o planejamento dos repasses e sua execução financeira.

Essa constatação se conecta diretamente com a análise dos mecanismos de financiamento como um todo, evidenciando que, embora os recursos destinados ao Ensino Médio tenham aumentado o orçamento disponível para as escolas, sua alocação apresenta desafios significativos quanto à adequação às necessidades específicas desse nível de ensino. Em diversos casos, uma parcela considerável dos repasses é direcionada à manutenção de estruturas básicas e de medidas emergenciais, enquanto investimentos essenciais para a consolidação dos Itinerários Formativos – como a atualização de infraestruturas, a formação continuada dos docentes e a renovação dos materiais pedagógicos, permanecem aquém do necessário. Além disso, a utilização desses recursos segue frequentemente critérios normativos rígidos, limitando a flexibilidade das escolas para adaptar os investimentos às suas realidades locais e contribuindo para a persistência de deficiências estruturais que prejudicam a qualidade do ensino.

Nesse contexto, as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas refletem uma tentativa de modernização e diversificação do currículo, com especial destaque para o Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos. Em teoria, tais propostas visam oferecer trajetórias de aprendizagem mais flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, combinando conhecimentos técnicos e habilidades socioemocionais. Contudo, na prática, essas reformas têm enfrentado desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a insuficiente capacitação docente e a escassez de recursos, o que acaba comprometendo a eficácia das medidas e aprofundando as desigualdades entre as diferentes regiões do país.

Essa desconexão entre a proposta e a execução das reformas evidencia uma crítica fundamental: a priorização de indicadores de eficiência econômica e resultados quantitativos em detrimento de uma formação crítica e integral. Em paralelo, é importante destacar as principais mudanças no Ensino Médio entre 2009 e 2024, marcadas por constantes alterações de diretrizes sem um planejamento a longo prazo. Esse cenário revela a fragilidade do sistema educacional na consolidação de políticas sustentáveis que atendam às reais demandas dos estudantes, agravada pela ausência de garantias de financiamento. A falta de investimentos estruturais dificulta a adequação curricular, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das condições de ensino, resultando em políticas que, embora ambiciosas em seus objetivos, se mostram insuficientes na prática.

Portanto, a cada nova gestão, as propostas de reforma surgem como respostas imediatas a pressões políticas, carecendo de continuidade, coerência e respaldo financeiro. Esse ciclo de mudanças desarticuladas compromete a construção de um modelo de ensino capaz de promover, de fato, a transformação social. Assim, ao analisar as reformas do Ensino Médio, percebe-se que, embora a diversificação das trajetórias formativas seja um avanço teórico importante, sua efetivação depende de uma articulação mais profunda entre investimento financeiro, capacitação profissional e um compromisso político com a educação como direito fundamental. Sem esses elementos estruturais, a proposta de um ensino mais flexível e conectado às demandas contemporâneas torna-se apenas um discurso sem aplicação prática.

Nesse sentido, repensar essas políticas implica reconhecer a educação não apenas como ferramenta de adaptação ao mercado, mas como um espaço de construção de cidadania e emancipação, em que o saber é valorizado por si mesmo e capaz de transformar a realidade social. Essa perspectiva exige que o Estado assuma um papel central na garantia da qualidade e da equidade do ensino, superando a lógica de desresponsabilização e transferência de encargos para a iniciativa privada.

Contudo, ao observar a prática dessas reformas, nota-se que, em vez de promoverem uma verdadeira transformação no sistema educacional, elas frequentemente se configuram como um jogo político, desviando o foco das reais necessidades da educação brasileira. A falta de um projeto contínuo e de investimentos estruturais sólidos revela-se como um dos maiores obstáculos para a criação de um ambiente que efetivamente prepare os jovens para os desafios do século XXI. Como ressalta Saviani (2017), a atual conjuntura representa um momento crítico, no qual a educação enfrenta desafios duplos: por um lado, a necessidade de resistir a iniciativas que comprometem sua essência como direito social e, por outro, a luta pela construção de um modelo educacional que assegure às novas gerações uma formação sólida, permitindo-lhes o pleno exercício da cidadania. Assim, mais do que restaurar a democracia formal, o desafio posto é avançar rumo a uma democracia real, em que a educação seja de fato um pilar para a transformação social.

Em meio a esse cenário de desafios e contradições, é preciso atentar para a reforma do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos, lançada durante um período marcado tanto por uma crise política quanto sanitária. Essa conjuntura agravada evidenciou a fragilidade de um projeto que, apesar de suas intenções teóricas de diversificar as trajetórias formativas e promover a construção da cidadania, careceu de investimentos estruturais e de um compromisso político consistente. Dessa forma, a execução das reformas passou a ser vista não como um

avanço transformador, mas como um jogo político que desvia o foco das reais necessidades da educação brasileira, comprometendo a preparação dos jovens para os desafios do século XXI.

Essa falta de planejamento e investimento aprofundou ainda mais as desigualdades educacionais, sobretudo nas regiões mais vulneráveis. A análise dos dados coletados e dos estudos realizados nas cidades de Montes Claros e Uberlândia evidenciou um grande descompasso no acesso à educação, reforçando que as diferenças socioeconômicas entre esses municípios impactam significativamente a reforma do Ensino Médio/Itinerários Formativos. Em Montes Claros, onde a realidade socioeconômica é mais desafiadora, a precariedade na arrecadação de recursos e a insuficiência de repasses financeiros se refletem na dificuldade de suprir as demandas essenciais para a operacionalização dos Itinerários Formativos. Por outro lado, Uberlândia, beneficiada por uma base econômica mais robusta, apresenta condições relativamente melhores, embora também enfrente barreiras estruturais e administrativas que comprometem a eficácia dos investimentos.

Na prática, as camadas menos favorecidas continuam a enfrentar barreiras estruturais e pedagógicas, resultado do desprezo dos governantes em ofertar uma educação verdadeiramente transformadora. Essa realidade não apenas perpetua os desafios históricos do sistema educacional brasileiro, mas também evidencia que a alocação e a eficácia dos recursos provenientes de programas como o FUNDEB e o PDDE são fortemente influenciadas pelas características socioeconômicas específicas de cada município.

Além disso, a análise detalhada dos mecanismos de repasse demonstra que, embora haja um aumento no orçamento destinado às escolas, os critérios normativos rígidos e a execução financeira deficiente acabam por direcionar os recursos para medidas emergenciais e de manutenção, em detrimento de investimentos estratégicos que poderiam efetivamente transformar o cenário do Ensino Médio. Essa abordagem uniforme desconsidera as necessidades particulares de contextos marcados por desigualdades, contribuindo para um modelo de financiamento que, ao invés de reduzir as disparidades, tende a perpetuá-las.

Em síntese, para que o Novo Ensino Médio alcance seu potencial transformador, é imprescindível que as políticas de financiamento sejam repensadas de maneira a considerar as especificidades socioeconômicas de cada região. A promoção de uma escolarização equitativa e de qualidade dependerá, portanto, da elaboração de estratégias diferenciadas que alinhem o repasse de recursos à realidade de cada município, garantindo não apenas a manutenção das estruturas existentes, mas também a implementação de investimentos estruturais que possam superar as barreiras históricas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Os dados da pesquisa sobre as principais dificuldades na reforma do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos revelam também que, além dos entraves financeiros e estruturais já discutidos, a perspectiva dos gestores educacionais evidencia desafios práticos recorrentes na história da educação brasileira, semelhantes aos enfrentados nas décadas de 1970 e 1980. Entre os principais obstáculos apontados, destacam-se a dificuldade de adaptação das escolas às novas diretrizes curriculares e a precariedade da infraestrutura, fatores que comprometem diretamente a efetivação das mudanças propostas e reforçam a persistência das desigualdades educacionais.

Em Montes Claros, a municipalização das escolas tem exposto uma realidade preocupante: a precariedade da infraestrutura escolar. A situação vivenciada por essas instituições reflete a falta de investimentos consistentes e uma administração que, muitas vezes, não consegue suprir as necessidades básicas para uma reforma eficaz do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos. Um dos gestores entrevistados destacou essa problemática ao afirmar:

M2: "Falta de estrutura adequada do espaço escolar. Escolas coabitadas, dividindo espaço com outra escola, sem espaços apropriados, tudo no improvisado. Alunos largados, sem a devida assistência às suas necessidades de adequação ao novo currículo."

Essa declaração ilustra, de forma contundente, o impacto da escassez de recursos na qualidade do ensino, evidenciando que, em muitas unidades, a falta de espaços adequados impede a criação de ambientes propícios para a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Em Uberlândia, embora a situação seja relativamente mais favorável devido a uma capacidade fiscal mais robusta, os gestores também apontaram desafios significativos. Apesar de dispor de uma infraestrutura mais consolidada, as escolas enfrentam dificuldades relacionadas à gestão dos recursos e à adaptação das práticas pedagógicas ao novo modelo de ensino. Essa disparidade entre as realidades dos municípios reforça a ideia de que a eficácia dos repasses e a reforma não dependem apenas do volume de recursos, mas também da capacidade de gestão e do contexto socioeconômico local.

Essa constatação revela que o Ensino Médio, em muitos casos, ainda ocupa espaços originalmente destinados ao Ensino Fundamental, sem a infraestrutura mínima necessária para a aplicação dos Itinerários Formativos. A sobreposição de funções, somada à escassez de recursos, demonstra que as medidas adotadas até o momento são insuficientes para superar os desafios históricos da educação brasileira. Em vez de garantir uma transformação estrutural

condizente com as demandas contemporâneas, a reforma educacional evidencia a falta de planejamento e o descaso com a qualidade da formação dos estudantes.

Dessa forma, torna-se imperativo repensar e reforçar as estratégias de financiamento e infraestrutura, a fim de viabilizar a efetivação do Novo Ensino Médio e de seus Itinerários Formativos, de maneira a promover uma transformação real e duradoura no cenário educacional brasileiro.

Ao refletir sobre as evidências levantadas nesta pesquisa, conclui-se que os objetivos propostos foram plenamente alcançados. A análise revelou que a adoção do Novo Ensino Médio enfrenta desafios estruturais profundos, sendo a insuficiência de financiamento um fator determinante nesse processo. A precariedade da infraestrutura escolar, a distribuição desigual dos investimentos e a ausência de formação continuada para os docentes configuram-se como consequências diretas das limitações orçamentárias, comprometendo a eficácia da reforma e ampliando as desigualdades educacionais, sobretudo nas regiões mais vulneráveis. Assim, sem um financiamento adequado e equitativo, as demais fragilidades se intensificam, tornando-se barreiras intransponíveis à concretização dos princípios orientadores da reforma.

A realidade das escolas investigadas evidencia que os recursos destinados à efetivação da reforma foram insuficientes para atender às demandas estruturais e pedagógicas. Os repasses financeiros, com valores variando entre R\$ 10.839,00 e R\$ 18.563,41 por parcela, distribuídos em três pagamentos, mostraram-se incapazes de suprir as necessidades básicas das instituições, perpetuando cenários de escassez que impactam diretamente a qualidade da formação dos estudantes. A limitação orçamentária comprometeu não apenas a adequação dos espaços físicos — como a construção de refeitórios, quadras esportivas e laboratórios —, mas também a aquisição de materiais didáticos e tecnológicos indispensáveis para uma aprendizagem efetiva e alinhada às novas demandas educacionais.

Além das restrições financeiras, a pesquisa revelou que os desafios associados à Reforma do Novo Ensino Médio manifestam-se de forma desigual entre as cidades analisadas. Montes Claros e Uberlândia, embora inseridas em uma mesma política educacional, apresentam contextos socioeconômicos distintos, os quais influenciam diretamente a alocação dos recursos e a operacionalização da reforma. A municipalização das escolas em Montes Claros, por exemplo, revelou um quadro de precariedade ainda mais acentuado, com instituições coabitadas, espaços improvisados e ausência de infraestrutura mínima para viabilizar os Itinerários Formativos. Essa desigualdade territorial reforça a urgência de um planejamento mais sensível às especificidades regionais, que promova um financiamento mais equitativo e condizente com a complexidade da realidade escolar brasileira.

Outro ponto crítico identificado foi a falta de capacitação adequada para os docentes e gestores educacionais. A ausência de formação específica para o Novo Ensino Médio dificultou a adaptação às novas diretrizes curriculares e comprometeu a execução dos Itinerários Formativos, gerando insegurança entre os profissionais da educação e fragilizando o processo de ensino-aprendizagem. Essa lacuna formativa não apenas compromete a qualidade da reforma, mas também desmotiva os professores, criando um ciclo de precarização que impacta diretamente os estudantes.

Diante desses achados, esta pesquisa traz contribuições significativas para o debate sobre políticas públicas educacionais. Primeiramente, evidencia-se a necessidade de um modelo de financiamento mais robusto e equitativo, que considere as demandas específicas de cada território e que garanta condições estruturais adequadas para o funcionamento das escolas. A implementação de um sistema de monitoramento e avaliação contínua dos investimentos também se faz essencial para evitar discrepâncias entre o planejamento dos repasses e sua execução financeira.

Além disso, destaca-se a urgência de políticas voltadas para a formação continuada dos professores, permitindo que os educadores adquiram conhecimentos e ferramentas necessárias para conduzir os Itinerários Formativos de forma mais efetiva. Programas de capacitação periódicos, alinhados às novas exigências curriculares, são fundamentais para garantir que a reforma não seja apenas um ajuste estrutural, mas uma transformação real na qualidade do ensino.

Outra contribuição desta pesquisa para o aprimoramento da reforma é a ampliação da participação da comunidade escolar na tomada de decisões. O envolvimento de gestores, professores, estudantes e suas famílias é crucial para que o Novo Ensino Médio atenda às reais necessidades dos jovens, evitando Itinerários Formativos desconectados das demandas locais e do mercado de trabalho.

Em meio a esse cenário, torna-se urgente repensar as estratégias de financiamento, gestão e infraestrutura, não apenas para dar continuidade às reformas educacionais, mas para assegurar que essas mudanças não sejam meramente respostas a pressões políticas passageiras. A iminência da "Reforma da Contrarreforma", prevista para 2025, intensifica ainda mais esse cenário de instabilidade, reforçando a necessidade de políticas públicas duradouras e estruturadas, que priorizem a equidade e a qualidade do ensino.

Nessa reflexão final, não posso dissociar minha trajetória pessoal da realidade investigada. Cresci em um contexto de escassez de oportunidades e sei, por experiência própria, o impacto que um sistema educacional precário pode ter na vida dos jovens. Essa vivência me

tornou mais sensível às injustiças estruturais que limitam o acesso a uma educação transformadora e reforçou meu compromisso em contribuir para mudanças efetivas.

Ao revisitar esse passado e confrontá-lo com os dados levantados, reafirmo minha convicção de que somente por meio de políticas educacionais eficazes e comprometidas com a justiça social será possível garantir que a educação cumpra seu papel emancipatório. O Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos, apesar de suas promessas de inovação, só poderá alcançar seu potencial transformador se houver um compromisso real com investimentos sólidos, infraestrutura adequada e formação docente de qualidade. Caso contrário, continuará sendo mais uma reforma que, em vez de reduzir desigualdades, apenas as aprofundará.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/xxxxx>. Acesso em: 1 set. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300007>
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: jan. 2025.
- ADRIÃO, Theresa *et al.* Financiamento do Ensino Médio no Brasil: estudo sobre os gastos públicos na região sudeste. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 17-36, 2017.
- ADRIÃO, Theresa. O financiamento da educação. In: ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-122.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da escola Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100013>.
- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento**. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- APPLE, Michael W. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- ANDES. A contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. **Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN**, jun. 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista Holos**, ano 34, v. 8, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 3 jan. 2023. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-112, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/sarpr/Downloads/toaz.info-ball-politicas-educacionais-questoes-e-dilemas-pr_21e64921b1fa53cf68004d4ae4fdd900.pdf.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRAGA, Daniel Santos; SILVA, Débora Cristina Alves da. Repercussões do FUNDEB em Municípios Mineiros: aportes para a discussão sobre um FUNDEB permanente. **Revista Financiamento da Educação – FINEDUCA**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-88585>. Acesso em: 6 jan. 2025. <https://doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-88585>.

BRAGANÇA, Anízio Júnior; MARQUES, Rafael Augusto Moreira. A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior das escolas. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14907/8404>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de fluxo escolar apontam queda na evasão para ensino fundamental e médio**. 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 597/2007**. 2007. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=346373>. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e outros dispositivos legais; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2022.
<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ebserh-governo/33541-noticias/censo-escolar/73311-numeros-revelam-deficiencias-das-escolas-de-ensino-medio>. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. 562 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 56, 28 maio 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. 17 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 11/2010 CNE/CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 15/2017 CNE/CP**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, seção 1, nº 114, 18 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. **Novo Ensino Médio Governo Federal**. Comercial 2017 HD. [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OHJe-Dffc0s>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021.** Dispõe sobre recursos para o PDDE. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/funcionamento/copy_of_RESOLUOPDDEN15DE16DESETEMBRODE2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018.** Destina recursos financeiros no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 22, de 16 de novembro de 2021.** Destina recursos financeiros no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-qualidade-1/programa-itinerarios-informativos>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do Governo FHC. *In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A.; CARCANHOLO, M. D. (orgs.). Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo.* São Paulo: Cortez, 1998.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 nov. 2024. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQ? **Nota Técnica. Brasil**, ago. 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Fundeb2020_NotaTecnica_2020_08_12_CAQ-SenadoFederal_FINAL.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Pragmatismo Político**, v. 25, 2017. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonteeducacao-inercia.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão de; SADECK, Francisco. **Financiamento do gasto em Educação das três esferas de governo em 2000.** Brasília: Ipea, jun. 2003. (Texto para Discussão, n. 955).

CASTRO, Maria Helena Guimarães. “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio”. Entrevista [10 ago. 2016]. **Época**, Rio de Janeiro, 15 ago. 2016. Entrevistadores: B. Morrone e F. Y. Oshima. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 5 out. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CNTE. CNTE: **Análise da Medida Provisória nº 746**, que trata da Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-224-cnte-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 set. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **O piso do magistério é instrumento de valorização da carreira profissional e precisa ser respeitado pelos gestores públicos**. 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/72709-o-piso-do-magisterio-e-instrumento-de-valorizacao-da-carreira-profissional-e-precisa-ser-respeitado-pelos-gestores-publicos>. Acesso em: 11 mai. 2022.

Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Elaboração Luiz Fernandes Dourado... [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053142913>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As Vozes da LDB. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. n. 15, p. 31-37, maio/jun. 1997.

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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684862>. Acesso em: 03 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-623684862>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Coleção O que você precisa saber sobre.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. QUALIDADE EM EDUCAÇÃO. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v17i18.721. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721>. Acesso em: 29 jan. 2025. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.721>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o momento atual da educação brasileira. [Entrevista cedida a] Zenilde Durli, Vanessa do Socorro Silva Costa, Ana Lúcia Sanches.

Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 908-922, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 18 mai. 2022.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, jan./jun. 1988.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014.
DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A Escolha da Guerra Civil**: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021. 364 p. Tradução de Márcia Pereira Cunha.

DIEESE. **Impactos do fim do Fundeb no financiamento da rede de educação básica pública municipal**. São Paulo: DIEESE, fev. 2020. (Nota Técnica, 219).

DIEESE. **O Fundeb e o financiamento público da educação**. São Paulo: DIEESE, out. 2005. (Nota Técnica, 07). Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Maria Vieira. Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 663-688, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 nov. 2024. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1449>.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli et al. A contrarreforma do Ensino Médio. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. E-ISSN 2177-6059. Seção temática: Políticas educacionais e o avanço da nova (ou extrema?) direita. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14787.047. Acesso em: 31 ago. 2022.

FARENZENA, N. As políticas de assistência financeira da União no marco das responsabilidades (inter)governamentais em educação básica. In: GOUVEIA, A. B. *et al.* (org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. p. 95-110. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20849>.

FARENZENA, N. Despesas em ações da assistência financeira da União na educação básica no período 2014-2020. **EccoS – Revista Científica**, n. 58, p. 1-17, 30 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20849/9250>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FARENZENA, N. Implementação de planos de ações articuladas municipais: marcos e trajetórias de uma pesquisa de avaliação. In: FARENZENA, N. (org.). **Implementação de**

planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros. Pelotas: Editora UFPel, 2012. p. 11-30.

FARENZENA, N. Políticas de assistência financeira da União no marco das responsabilidades (inter)governamentais em educação básica. *In*: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. p. 96-111. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

FERREZI, Elisabete. **Avaliação sistêmica e multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE**: relatório. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/CONTEXTOINSTITUCIONAL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-19, e25472, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25472>. Acesso em: 4 jan. 2025. <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25472>.

FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2021.

FERRETTI, Celso João; RIBEIRO, M. DOS EMBATES POR HEGEMONIA E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 114-131, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305/25295>. Acesso em: 14 nov. 2024. <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28305>.

FRANÇA, Ádila Cíbele França *et al.* **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022.

FRANÇA, M.; VALENTE, L. de F. Entrevista: Os desafios do financiamento da educação básica no contexto do novo Fundeb - Profa. Dra. Nalú Farenzena. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 20-28, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-59868. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/59868>. Acesso em: 19 jan. 2025. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-59868>.

FREITAS, A. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. **Carta Capital**, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>. Acesso em: 17 set. 2022.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**: a consolidação do neotecnismo no Brasil. São Paulo: Apase, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14215056/os-reformadores-empresariais-da-educacao-apase>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de Temer legaliza o "apartheid educacional" no Brasil. **Tijolaco**, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>. Acesso em: 18 maio 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 4 mar. 2023.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 83-109.

GENTILI, P. A. A. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, P. A. A. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. A. A. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 228-252.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H.; FIGUEIREDO, G. O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI.

Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 15, p. 1-25, 2020.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14787.047>.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FARENZENA, Nalú. O Novo Fundeb e a Sistemática de Redistribuição dos Recursos. **FFINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 14, n. 17, 2024. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 4 jan. 2024. <https://doi.org/10.22491/2236-5907128908>.

HORN, G. B.; MACHADO, A. A. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>. Acesso em: 2 nov. 2024. <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.61057>.

IBGE. **Brasil em síntese: Panoramas**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 20 abr. 2021.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira de 2016**. Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica nº 36. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 17 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas (DPE), Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS). **Estimativa populacional 2019 IBGE. 2019**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 12 mai. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas Sociais. PNAD Contínua 2017**. 2018b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013>. Acesso em: 12 mai. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa populacional 2018 IBGE. 2018a**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos/panorama>. Acesso em: 12 mai. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Painel Educacional Estadual: Quadro Geral do Estado – Ensino Médio. 2019**. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytic/saw.dll>. Acesso em: 2 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (online)**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 mai. 2022.

JARDIM, Maria Chaves; MOURA, Paulo José Carvalho. O projeto de capitalização da Previdência Social no governo Bolsonaro: o mercado como estratégia de aposentadoria. **Revista Sociedade e Estado**, v. 38, n. 1, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3szhBDNGr5f6kCkjBrRmXpg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202338010003>.

KRAWCZYK, Nora Rut. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 12, jul./dez. 2012. p. 3-11. <https://doi.org/10.5380/jpe.v6i12.32270>.

KRAWCZYK, Nora Rut (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

KRAWCZYK, Nora Rut. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

KRAWCZYK, Nora Rut. O Ensino Médio flexibilizado: uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. **Revista APASE**, ano 26, n. 18, 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. O ensino médio no Brasil em tempos de pandemia: velhos e novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 20 jan. 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. ECHALAR, Mariana. São Paulo: Boitempo, 2019. 288 p.

LIMA, João Antônio dos Santos. BANCO MUNDIAL E FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: uma análise das estratégias do órgão no primeiro governo FHC. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REI/article/view/3528>. Acesso em: 2 mar. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuição de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. Financiamento da educação básica no Brasil: uma discussão necessária. In: DAVID, C.; CANCELIER, J.W. (ed.) **Reflexões e práticas na**

formação de educadores [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 67-81. ISBN 978-85-7511-475-9. <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0006>.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 12, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67555>. Acesso em: 4 jan. 2025.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-192. Acesso em: 2 abr. 2023.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. *In*: FETZNER, A. R. (org.). **Ciclos em Revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças**. V. 3. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2008. p. 118-239.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul. 2014. ISSN 2237-1753. <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>.

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**, v. 4, n. 1, jan./abr. 2017. ISSN 2359-5639. Disponível em: www.ninc.com.br. Acesso em: 4 fev. 2024. <https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>.

MELCHIOR, J.C.A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

MELCHIOR, J.C.A. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MELCHIOR, J.C.A. **O financiamento da educação no Brasil e a revolução** (Tese de Livre Docência). São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1986.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200005>.

MINAS GERAIS. **Série histórica da educação em Minas Gerais 2007-2018**. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PUBLICACAO_SERIE_HISTORICA.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 30 set. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

MUSSE, Ricardo. A educação no governo Bolsonaro. *In*: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cistina (org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

NUNES, Leticia Bastos. **Ambientalização e Ensino Médio**: um estudo das provas do novo Enem - 2009. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. *In*: FERREIRA, F.; AGUIAR, C. (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 133-143, mai./ago. 2015. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.2.03. Acesso em: 21 fev. 2024. <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.2.03>.

OLIVEIRA, Fernanda Neri de. Reflexões a respeito da reforma do Ensino Médio. XVII SEDU, Semana da Educação UEL 2017. **Anais [...]**. Universidade Estadual de Londrina, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 99-106, jul./dez. 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300012>.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, set. 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142946>.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. São Paulo: Ed. Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300003>.

POPKEWITZ, Thomas S.; LINDBLAD, Sverker. Trad. Alain François. Estatísticas educacionais como um sistema de razão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001, p. 111-148. Dossiê Políticas Educacionais. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>.

PORTAL FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola: o que é**. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 10 jan. 2025. <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>.

REIS, E. A.; REIS, I. A. Análise descritiva de dados. Relatório técnico do revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2002. ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACRISTÁN, José G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 50-74.

SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SADER, Emir; ALBUQUERQUE, Renan; SANTANA, Silvio; HOGEMANN, Edna; PETRY, Luís Carlos. **Coalizão Democrática 2: o bolsonarismo pós-2022 e a grande tarefa de reconstrução da democracia**. São Paulo; Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2023.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, D. S.; ASSIS, J. P. F.; TIZZIOTTI, C. P. P. Reinventando o Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade do Programa para Redução do Abandono e Evasão no Ensino Médio em Minas Gerais. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 10, n. 1, p. 165-201, jan. 2017.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. O avesso da educação: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 9, p. 01-26, 2024. <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172>.

SANTOS, S.; GANDOLFI, P. PDDE e gestão democrática. *In*: **Políticas de descentralização financeira na educação brasileira: o Programa Dinheiro Direto da Escola em foco**. Curitiba: CRV, 2022. <https://doi.org/10.4322/978-65-998181-7-2.cas5>.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: políticas em construção, concepções em disputa. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização (Meio Eletrônico)**. Brasília: Anpae, 2020.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais. **Realização**: Consed, Undime com apoio do Movimento pela Base Nacional Comum, 2015. Vídeo (11 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NW9itH3AgC0>. Acesso em: 25 out. 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 17 out. 2020.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. R. A. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Mônica Ribeiro da. BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Acesso em: 3 out. 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, Distrito Federal, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 28 maio 2022. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

SOUZA, Mari Rosa. A era bolsonarista e o desmonte das políticas sociais de acesso à educação. In: ZIMMERMANN, Clovis Roberto; CRUZ, Danilo Uzêda (ed.) **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022. Libro digital, PDF.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88c2n.13>.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 168, p. 01-25, dez. 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3682>.

TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais: nível socioeconômico 2015**. Quadro Geral do Estado – Ensino Médio. 2015. Disponível em:
<http://portal.ineo.gov.br/web/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 11 mai. 2022.

TEIXEIRA (INEP). **Média de alunos por turma - Brasil, Regiões geográficas e Unidades da Federação – 2019b**. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/wed/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 5 maio 2022.

TEIXEIRA (INEP). **Média de alunos por turma – Municípios 2019c**. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/wed/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 15 maio 2022.

TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019a.
TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2022a.

TELLO, C.; MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-13, jul. 2016.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.021>. Acesso em: 3 jan. 2024.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da Educação Secundária**. Brasília: UNESCO, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 23 jan. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, jan./jun. 2015.