

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Francely Priscila Costa e Silva

**A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**

Belo Horizonte  
2019

Francely Priscila Costa e Silva

**A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**

**Versão final**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria  
Cancelli Duarte

Belo Horizonte  
2019

C837r  
T Costa e Silva, Francely Priscila, 1990-  
A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)  
[manuscrito] / Francely Priscila Costa e Silva. - Belo Horizonte, 2019.  
114 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Adriana Maria Cancellata Duarte.  
Bibliografia: f. 104-114.

1. Educação -- Teses. 2. Educação e Estado -- Teses. 3. Reforma do ensino -- Influências estrangeiras -- Teses. 4. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 5. Educação -- Influências estrangeiras -- Teses. 6. Política e educação -- Teses. 7. Políticas públicas -- Educação - - Teses. 8. Organizações internacionais -- Teses.

I. Título. II. Duarte, Adriana Maria Cancellata. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379.201

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA FRANCELY PRISCILA COSTA E SILVA

Realizou-se, no dia 28 de agosto de 2019, às 09:00 horas, Sala 402 - FAE/UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1359ª defesa de dissertação, intitulada *A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016-2018)*., apresentada por FRANCELY PRISCILA COSTA E SILVA, número de registro 2017654455, graduada no curso de CIENCIAS SOCIAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Adriana Maria Cancellia Duarte - Orientador (UFMG), Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG), Prof(a). Juliana Batista dos Reis (UFMG), Prof(a). Cirlene Cristina de Sousa (UEMG).

A comissão considerou a

dissertação: *Aprovada, destacando a relevância da pesquisa para o campo de estudos da política educacional, formação de professores e ensino médio. A banca recomenda a divulgação dos resultados por meio de artigos e trabalhos acadêmicos.*

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para: \_\_\_\_\_

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2019.

*Maia*  
Lorena Maia - Secretário(a)

*Adriana*  
Prof(a). Adriana Maria Cancellia Duarte ( Doutora )

*Leão*  
Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão ( Doutor )

*Juliana*  
Prof(a). Juliana Batista dos Reis ( Doutora )

*Cirlene*  
Prof(a). Cirlene Cristina de Sousa ( Doutora )

A todas as pessoas importantes na minha vida.  
A todos os jovens, que são os principais  
impactados por essa reforma do Ensino Médio.  
A todas as pessoas que lutam por um país  
menos desigual.

## AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade e a Nossa Senhora, que me guiaram até aqui, me dando sabedoria e forças.

Aos meus pais, que me deram a chance de romper com as estruturas sociais num país tão marcado pelas desigualdades. Obrigada por todos os impossíveis que fizeram e ainda fazem.

À minha irmã, companheira de vida longe dos pais, de choros, alegrias, torcidas, divisões de tarefas, de conversas, de sonhos... A minha vida em BH com certeza foi mais leve com você!!!

Ao meu noivo, por acreditar que a realização de mais esta etapa seria possível, pela paciência e auxílios. Muito obrigada pelo companheirismo de vida!

Aos meus familiares, amigos e a todas as pessoas que torceram, acreditaram e me ajudaram, muitíssimo obrigada!

À minha orientadora Adriana Duarte, por todo apoio, auxílio, paciência e escuta ao longo desta trajetória. Obrigada pelos ensinamentos que vão além da pesquisa! Um exemplo, para mim, de orientadora, professora, de ser humano e de cidadã!!!

Ao Gestrado/FaE/UFMG, por todo o conhecimento em pesquisa e por todo o acolhimento e alegria desses anos! Em especial, ao Tiago Jorge, pelo auxílio no início dessa caminhada; à Helô, Camila e Pauliane, pelas conversas e companheirismo nas disciplinas; à Maíra, pela acolhida de sempre!

À Myrthes, por me ajudar a enxergar a leveza do mundo!

À CAPES, pela bolsa concedida ao longo desta pesquisa.

Aos meus alunos, que me fazem acreditar que a educação tem um poder magnífico e que sempre me lembram que a energia da juventude nunca deve ser perdida!

À direção e a todos os funcionários da escola onde trabalho, pela compreensão e carinho!

A todos os meus professores, que contribuíram com o ser humano em que me tornei!

À comunidade UFMG, que pôde me propiciar algo tão precioso: o contato com a diversidade.

A todas as pessoas que passaram e ainda estão presentes na minha vida: gratidão.

## Resumo

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, foi alvo de mais uma reforma no Governo Michel Temer (2016 – 2018), logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. O objetivo principal desta dissertação é compreender como se deu a formulação dessa política, iniciada com o encaminhamento ao Congresso Nacional da Medida Provisória n. 746/2016 e regulamentada pela Lei n. 13.415/2017. Essa reforma trouxe alterações na organização do Ensino Médio, com a implantação de um currículo flexível, composto por uma etapa geral com carga horária de 1.800 horas, que deve responder à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM), e o restante distribuído por cinco itinerários formativos, a serem implantados de acordo com a disponibilidade orçamentária das unidades escolares e de sua infraestrutura. A alteração impôs como disciplinas obrigatórias somente as línguas portuguesa e inglesa e a matemática, além de introduzir estudos e práticas em substituição às disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física. Foi regulada também a extensão progressiva da jornada para 1.400 horas/ano, tendo começado somente em 500 escolas, cerca de 2,5% das escolas de Ensino Médio do país. Esta pesquisa buscou identificar as bases internas e externas em que essa reforma se assentou. Para isso, foi realizado um levantamento de documentos internacionais, principalmente da Unesco, Banco Mundial e OCDE e suas recomendações para a Educação de forma geral e o Ensino Médio em particular. Levantou também os interesses do empresariado nacional pela etapa do Ensino Médio organizado no movimento Todos pela Educação e seus parceiros. O objetivo dos levantamentos e da análise dos documentos foi conhecer as influências daqueles organismos internacionais e do empresariado brasileiro sobre a reforma. Ou seja, buscou-se evidenciar como a política educacional está se tornando cada vez mais global, ao invés de simplesmente uma questão nacional ou local. Como o foco desta investigação era a formulação da política pós-golpe para o Ensino Médio, buscou-se analisar ainda o contexto político, econômico e social em que essa reforma foi proposta e aprovada. Como instrumentos metodológicos, realizou-se pesquisa bibliográfica, com base em artigos acadêmicos, dissertações, teses e livros, para se apropriar das análises já efetuadas sobre o processo de reforma do Ensino Médio e sobre a globalização da Educação, bem como pesquisa documental (leis, decretos, resoluções, relatórios, entre outros) sobre o Ensino Médio. Para estudo desses documentos foi utilizada a análise de conteúdo. Esta dissertação concluiu que se trata de uma reforma fortemente influenciada pelos ditames dos organismos internacionais em consonância com as demandas do empresariado brasileiro e do grupo conservador que assumiu o governo brasileiro com Michel Temer. Trata-se de uma reforma que retira direitos dos jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos. Trata-se de restringir o Ensino Médio público a um instrumento voltado para formar os estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário, o que pode levar também a postos de trabalho precários. Isso nos permite concluir que essa reforma não inova, só remete à velha dualidade do Ensino Médio brasileiro, em que os mais privilegiados têm acesso à Educação Superior e os filhos dos trabalhadores a uma profissionalização precoce e com poucas possibilidades de continuidade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formulação de Políticas Públicas; Reforma do Ensino Médio (2017); Influência dos Organismos Internacionais.

## Abstract

The High School, the last stage of basic education, was the target of another reform in the Michel Temer's Government (2016 - 2018), soon after the *impeachment* of President Dilma Rousseff. The main goal of this dissertation is to understand how that policy was formulated, which began with the submission of Provisional Measure n. 746/2016 to the National Congress, which was regulated by Law n. 13.415/2017. This reform brought changes in the high school organization, with the implementation of a flexible curriculum, composed of a general stage with a workload of 1800 hours, which should respond to the Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) and the rest distributed by five formative itineraries, which must be implemented according to the budget availability of the school units and their infrastructure. It imposed as obligatory subjects only Portuguese, Mathematics and English and introduced studies and practices of Sociology, Philosophy, Arts and Physical Education. It also regulated the progressive extension of the journey to 1400 hours/year, starting only in 500 schools, about 2.5% of the high schools in the country. This research sought to identify the internal and external bases that this reform was based on. For this purpose, a documentary and bibliographical study was carried out, seeking to obtain the international documents, mainly from Unesco, World Bank and OECD and its recommendations for general education in general and high school in particular. It also raised the interests of the entrepreneurs through the high school organized by the Todos pela Educação movement and its partners. The objective of these surveys and analysis of documents was to know the influences that these international organizations and the Brazilian entrepreneurs community had on the reform. It was sought to show how education policy is becoming increasingly global, rather than simply a national or local issue. As the focus of this investigation was the formulation of the policy for high school post coup, it was sought to further analyze the political, economic and social context in which this reform was proposed and approved. As methodological tools, bibliographical research, based on academic articles, dissertations, theses and books was carried out in order to appropriate of the analyzes already carried out about the High School reform and the process of globalization of education. Also documentary study (laws, decrees, resolutions, reports, etc.) about high school. To the study of this documents, content analysis was used. This dissertation concluded that this is a reform strongly influenced by the dictates of international organizations in line with the demands of the Brazilian entrepreneurs community and the conservative group that assumed the Brazilian government with Michel Temer. It is a reform that deprives young people of their rights to general education, what may limit their ability to reflect and their autonomy. It is about restricting the public high school to an instrument aimed at training students to the labor market through a precarious technical-professionalizing education, which can also lead to precarious jobs. This leads us to conclude that this reform does not innovate, only refers to the old duality of the Brazilian high school system, where the most privileged students have access to higher education while the children of workers go to an early professionalization and with few possibilities of continuity.

Keywords: Educational Policies; Formulation of Public Policies; High School Reform (2017); Influence of International Organisms.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Indicador de Adequação da Formação Docente do Ensino Médio por disciplina - Brasil 2017	78
Figura 1 - Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil	84
Quadro 1 - Quadro comparativo - Lei n. 9.394/1996 e Lei n. 13.415/2017	87
Quadro 2 - Comparativo de proposições - BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998	96

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Infraestrutura disponível nas escolas de Ensino Médio - Brasil – 2017

80

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCEB	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

ES	Espírito Santo
Etc.	Et cetera
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais de Educação
FVC	Fundação Victor Civita
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Inovação em Cidadania Empresarial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU	Instituto Unibanco
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doações
ITR	Imposto Territorial Rural
Inc.	Inciso
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
n.	número

NGP	Nova Gestão Pública
p.	página
PB	Paraíba
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEN	Partido Ecológico Nacional
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional da Educação
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PT-MG	Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTC	Partido Trabalhista Cristão

PTdoB	Partido Trabalhista do Brasil
PTN	Partido Trabalhista Nacional
RCN	Referencial Curricular Nacional
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SD	Solidariedade (Partido Político)
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEDU/ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEDUCS	Secretarias Estaduais de Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Social de Comércio (1946)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TCU	Tribunal de Contas da União
TPE	Todos pela Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO</b>	<b>20</b>
<b>1.1 – O processo de globalização e as reformas educacionais</b>	<b>20</b>
<b>1.2 – As recomendações da Unesco para Educação e o Ensino Médio</b>	<b>25</b>
<b>1.3 – As recomendações do Banco Mundial (BM) para a Educação e para o Ensino Médio</b>	<b>29</b>
<b>1.4 – As recomendações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Educação e para o Ensino Médio</b>	<b>39</b>
<b>1.5 – Convergências nas “recomendações” dos organismos internacionais</b>	<b>44</b>
<b>1.6 – O empresariado brasileiro e a Educação</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 2 – AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1995-2015)</b>	<b>50</b>
<b>2.1 – Antecedentes históricos</b>	<b>50</b>
<b>2.2 – As políticas para o Ensino Médio nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 – 1999/2002)</b>	<b>52</b>
<b>2.3 – As políticas para o Ensino Médio nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006 – 2007/2010) e Dilma Rousseff (2011/2014 – 2015/2016)</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 3 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER</b>	<b>73</b>
<b>3.1 – O contexto político, econômico e social em que ocorreu a Reforma do Ensino Médio</b>	<b>73</b>
<b>3.2 – As condições físicas, materiais e de trabalho docente na ocasião da Reforma do Ensino Médio</b>	<b>76</b>
<b>3.3 – A Reforma do Ensino Médio: da Medida Provisória n. 746/2016 à Lei n. 13.415/2017</b>	<b>80</b>
3.3.1 – Carga horária e organização curricular	89
3.3.2 – A “nova” BNCC do Ensino Médio (2018)	94
3.3.3 – A proposta de extensão da jornada nas escolas de Ensino Médio	98
<b>CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio (EM) brasileiro, legalmente, foi estruturado a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996 com duração de três anos, respondendo por três funções clássicas: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa (CURY, 2002). Nas últimas duas décadas esta etapa da Educação Básica tem estado em foco no debate acadêmico e na sociedade em geral, seja pelas mudanças legais que sofreu nesse período, pela sua expansão, pelo seu caráter de terminalidade da etapa da Educação Básica e de continuidade ou não à Educação Superior.

A escola de forma geral e o Ensino Médio em particular estão imersos nas tensões e contradições geradas por mudanças históricas, que têm questionado seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social. De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), as políticas públicas governamentais, entre elas as educacionais, envolvem interesses das classes sociais e suas frações, desencadeando disputas entre forças e projetos antagônicos que se manifestam por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao país, bem como entre estes e os das classes trabalhadoras no que se refere aos rumos a serem propostos à educação. É bom registrar também que “a política educacional resulta de relações que combinam lógicas globais, nacionais e locais, sendo neste sentido um campo de influências e de interdependências” (DUARTE; KRAWCZYK, 2016, p. 12).

Esta pesquisa apresentou como objetivo analisar a formulação da política para o Ensino Médio no governo de Michel Temer (2016-2018), a qual se deu, inicialmente, via Medida Provisória n. 746/2016 e culminou com a Lei n. 13.415/2017. Essa proposta de reforma do EM ocorreu logo em seguida à votação no Senado Federal do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, como a primeira iniciativa do presidente Temer na área educacional.

Na ocasião dessa reforma o Ensino Médio possuía no país as seguintes possibilidades de organização:

ensino médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno); ensino médio integrado à educação técnico-profissional; ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional; ensino médio integral (ou jornada completa); ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa); ensino médio integral com gestão compartilhada (KRAWCZYK, 2014, p. 26).

A reforma proposta alterou a organização do Ensino Médio, implantando uma nova estruturação curricular viabilizada por uma parte geral composta por 1.800 horas, que deve



atender às prerrogativas de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) e uma parte flexível composta por cinco itinerários formativos, sendo introduzido entre estes a educação técnica e profissional; fomentou também a extensão da jornada escolar, que passa gradualmente de 800 horas/ano para 1.400; reduziu as disciplinas obrigatórias para três – línguas portuguesa e inglesa e matemática – e introduziu estudos e práticas em substituição às disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física; entre outros aspectos.

Quando ingressei no Mestrado, em março de 2017, a Lei n. 13.415/2017 tinha acabado de ser promulgada e minha orientadora, a professora Adriana Duarte, me sugeriu estudar o processo de formulação dessa política para o Ensino Médio, considerando sua proposição via Medida Provisória; sua aprovação rápida, cerca de cinco meses; o processo de resistência apresentado pelos estudantes e professores por meio de ocupações e greves, buscando influenciar no rito de decisão sobre a “nova” regulamentação do Ensino Médio. Diante desse cenário e das consequências dessa reforma para a educação brasileira, principalmente para a juventude, considerei um objeto importante de pesquisa que me possibilitaria compreender a formulação dessa política a partir de processos internos e externos que influenciaram a formulação da agenda para essa etapa da educação.

Em relação à agenda externa, esta pesquisa buscou apresentar um panorama dos ditames dos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) para a educação, mais especificamente para o Ensino Médio, e verificar as influências dessas recomendações no texto da MP n. 746/2017 e da Lei n. 13.415/2017 na perspectiva de entender a construção de uma agenda globalmente estruturada para a educação.

No âmbito interno, este estudo descreveu o contexto político, econômico e social em que se produziu a reforma, analisando como surgiu e as circunstâncias em que se formulou essa proposta. Analisou as propostas do campo empresarial para o Ensino Médio, concentradas principalmente nas propostas do movimento Todos pela Educação e do Instituto Unibanco (IU) e seus parceiros. Nessa perspectiva, a pesquisa descreveu e analisou os estágios por que passou essa reforma, ou seja, tramitação no Congresso Nacional, alterações ao longo da sua tramitação, acordos, papel da mídia, parcerias realizadas, influências internas e externas de sujeitos e instituições, desde a proposição via MP até a sua aprovação.

Minha aproximação com o campo das políticas educacionais aconteceu ao me inserir no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG) em 2014. Nesse grupo, pude ter contato principalmente com o tema das reformas educacionais nas etapas da Educação Básica e as suas implicações sobre o

trabalho docente, como também sobre a gestão da educação e escolar e a educação em tempo integral.

Em junho de 2018, comecei a lecionar em uma escola estadual no interior do estado de Minas Gerais, na etapa do Ensino Médio. A direção e os professores dessa escola, ao saberem o tema da minha pesquisa, me solicitaram fazer uma explanação sobre a reforma do Ensino Médio. No decorrer do debate com esse grupo foi possível perceber o desconhecimento que gestores e professores tinham do processo da reforma e suas consequências para os estudantes, mesmo sendo eles da área educacional. Esse fato me deu maior convicção da necessidade de explorar a formulação dessa política, sistematizar as produções já realizadas sobre ela, tanto em termos legais quanto bibliográficos, contribuindo para sua análise.

Nesta dissertação, em termos teórico-metodológicos:

1. Decidiu-se por mostrar como a política educacional está se tornando cada vez mais global, ao invés de simplesmente uma questão nacional ou local. Nesse sentido, buscou-se identificar iniciativas globais, seus defensores e aqueles que as colocam em prática, tentando verificar as relações, interações e traduções desses modelos em nosso país. Para desenvolver esses aspectos, trabalhou-se com alguns autores, destacando-se Dale (2004) e Ball (2001).
2. Em termos metodológicos, optou-se por pesquisa bibliográfica – com base em estudos de artigos acadêmicos, dissertações, teses e livros – e estudo documental – com base em documentos nacionais e internacionais sobre a temática da educação e especificamente sobre a etapa do Ensino Médio (ou ensino secundário, como mais comumente chamado no exterior), considerando que os documentos são fontes ricas e estáveis de dados. Foi efetuada ainda pesquisa de dados estatísticos relativos ao Ensino Médio.
3. Na primeira fase da pesquisa, efetuou-se o levantamento de documentos internacionais e nacionais sobre o Ensino Médio. Como documentos internacionais optou-se por se debruçar sobre as proposições da Unesco, OCDE e do Banco Mundial, que têm sido indutores de várias políticas para essa etapa da educação. Em relação aos documentos nacionais, buscou-se, primeiramente, abarcar os que têm foco nas proposições do empresariado, representados principalmente pelo grupo empresarial Todos pela Educação e o Instituto Unibanco e seus parceiros. Em uma segunda fase, buscaram-se os principais documentos que regulamentaram as políticas para o Ensino Médio nas últimas duas décadas.

4. Tanto para a análise dos dados bibliográficos como os documentais, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de exploração que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em determinado texto” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 5). O objetivo dessa técnica é explicar o conteúdo de uma comunicação, assim como o sentido desse conteúdo. O foco está no enunciador da comunicação e no contexto em que ela é produzida. Nessa perspectiva, todo o texto é considerado, sendo necessário realizar um recenseamento ou uma classificação, determinar a ausência ou a frequência de termos. Ou seja, é necessário “categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4). A escolha dos critérios para se realizar a categorização está vinculada ao que o pesquisador busca ou espera achar. O foco não é a descrição do conteúdo da comunicação, mas a forma como os dados, depois de analisados, produzirão conhecimento. Nesse sentido: “O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4). Nessa perspectiva, as categorias propostas para este estudo foram: estruturação do Ensino Médio (carga horária anual, tempos – regular/integral, formatos); organização curricular; relação entre ensino regular e profissional; relação entre setor público e setor privado; condições de infraestrutura (física, material e de pessoal); condições de trabalho.
5. No que se refere à metodologia para análise de formulação de políticas, buscou-se identificar os atores individuais e coletivos que exercem maior influência na determinação da agenda governamental. No caso estudado, o grupo político que ocupava o governo na ocasião da reforma: o presidente da República e o seu *staff* (ministros e assessores nomeados para compor a alta burocracia); o legislativo (deputados e senadores) e outros grupos de interesse que podem ser compostos por categorias profissionais, grupos privados focados em negócios e grupos com interesses em defender o setor público. Destaca-se também o importante papel da mídia na construção da agenda, pois ela orienta a atenção das pessoas (KINGDON, 2003, *apud* CAPELLA, 2007).

Esta dissertação está estruturada em uma introdução, três capítulos e considerações finais.

O capítulo 1 apresenta o movimento de reformas educacionais proveniente da globalização da política, das instituições, da economia e da cultura, com base nas recomendações dos Organismos Internacionais, Banco Mundial, OCDE e Unesco. Descreveu-se, ainda nesse capítulo, as recomendações do empresariado brasileiro, organizado em rede, para o Ensino Médio.

No capítulo 2 recuperou-se a trajetória das políticas públicas para o Ensino Médio no período de 1995 a 2015, abrangendo os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014, 2015-2016). O recorte efetuado a partir do governo Fernando Henrique Cardoso buscou cobrir historicamente as políticas para o Ensino Médio desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 até o final do curto período do segundo mandato de Dilma Rousseff.

No capítulo 3 são apresentadas as análises da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017, que dão outra organização estrutural ao Ensino Médio, seu currículo e aos seus objetivos. Sistematizou-se nesse capítulo as principais análises já efetuadas pela academia sobre esse processo de reforma e procurou-se mostrar as relações entre as propostas de reforma e as recomendações das agências internacionais, no âmbito externo e sua confluência com as demandas do empresariado brasileiro.

A dissertação finaliza com algumas considerações finais sobre todo o processo de reforma, salientando suas principais finalidades e consequências para a educação e a juventude brasileiras.

## **CAPÍTULO 1 - A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o movimento de reformas educacionais advindas com o processo de globalização da economia, da política, da cultura e das instituições, a partir de recomendações de organismos internacionais como Unesco, Banco Mundial e OCDE. Dessa forma, buscou-se descrever e analisar as principais orientações desses organismos, o que se fez por meio de estudo documental e bibliográfico. Este capítulo contém uma seção inicial que apresenta essa temática, seguida de três seções, cada uma reservada à descrição dos ditames dos organismos internacionais eleitos para a análise. Há também uma seção que buscou sinteticamente levantar os nexos existentes entre as propostas desses três organismos para a educação em geral e o Ensino Médio em particular. Por último, há uma seção sobre o movimento dos empresários brasileiros para propiciar as recomendações daqueles organismos internacionais no Brasil.

### **1.1 O processo de globalização e as reformas educacionais**

O processo de globalização e seus efeitos, nas últimas décadas, têm sido alvo de estudos, debates e controvérsias entre os pesquisadores de várias áreas do conhecimento, inclusive os do campo da educação, que não se mantiveram isentos a esse movimento mundial. De acordo com Verger (2019), os estudiosos da área da educação têm utilizado termos muito diversos para referir-se à globalização da política educacional, como “difusão, empréstimos, transferência, convergência ou políticas viajantes, entre outros” (VERGER, 2019, p. 10). Esse autor reafirma as ideias de Ball (2001), defendendo a necessidade primordial de os pesquisadores na área da educação compreender o estudo das relações complexas entre as ideias globais, sua disseminação e sua recontextualização em ambientes locais (VERGER, 2019).

Vivemos em uma sociedade que passa por um processo acelerado de transformações estruturais, acionada pelo processo de globalização da economia, da política, da sociedade, da cultura e das instituições. Essa sociedade tem se globalizado de forma excludente, afirmando aspectos do ideário neoliberal (ALMEIDA, 2017). De acordo com Dale (2004), a economia capitalista mundial é a força motriz do processo de globalização e a razão principal dessas transformações, que ocorreram em diferentes países e em diferentes setores, incluindo a educação. Associado ao processo de globalização está o desenvolvimento rápido da ciência e

da tecnologia, a emergência da chamada “sociedade do conhecimento” e a nova estrutura de trabalho e desemprego estrutural (ALMEIDA, 2017).

De acordo com Saviani (2013, p. 745),

A denominação de "sociedade do conhecimento" não é apropriada para caracterizar a época atual. Melhor seria, talvez, falar-se em "sociedade da informação". Isso porque conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos.

O projeto de desenvolvimento global, na análise de Giddens (2008), se afirma sobre a crise do projeto desenvolvimentista e modernizador do segundo pós-guerra. Esse projeto estava assentado no Estado-Nação, em um ideal universalista, na oferta de programas sociais e se configurava como uma boa perspectiva para o desenvolvimento econômico nacional. As perspectivas de desenvolvimento, nessa ocasião, eram resultados de planos simultâneos nacionais e internacionais de desenvolvimento. Dessa forma, a unidade política fundamental era o Estado Nacional capaz de mobilizar as suas populações para atingir o ideal de modernização protagonizado.

Esse projeto desenvolvimentista nacional foi gradualmente sendo minado pelas grandes crises econômicas mundiais, pelos processos de ajustes estruturais, que colocavam os governos nacionais sob pressão financeira para controlar a inflação e o déficit público. Mais especificamente, pode-se dizer que a crise da dívida pública dos anos 1980 foi um marco que definitivamente deslocou o foco da questão do desenvolvimento local para a necessidade de uma integração global (TEODORO, 2002).

As mudanças produzidas pelo processo de globalização, na visão de Dale (2004), não visavam substituir o Estado Nacional, mas colocá-lo em outra dimensão. Para ele, a cultura e a história nacional perdem espaço para a agenda econômica global, modificando a relação do Estado com os diversos campos nos quais ele atua. Dessa forma, a política vai perdendo ainda mais espaço para a economia e vai sendo reduzida a processos de tomada de decisão e de eficácia da gestão (DALE, 2004).

No entanto, Dale (2004) afirma que esse processo não se dá uniformemente e sem resistência. O autor considera que os estados nacionais ainda têm alguma força para decidir sobre o formato e a direção de ações sob sua responsabilidade, mas o fazem pressionados

pelas demandas supranacionais, pelas suas condições econômicas, sociais e políticas e ainda pelas agendas locais mais imediatas (DALE, 2004).

Na análise de Ball (2001), as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam de uma interconexão e hibridização. Pode-se dizer, então, que as políticas nacionais são uma espécie de bricolagem, no sentido de ser um processo constante de reinterpretação de ideias de outros contextos; de investigações; de adoção de tendências internacionais (BALL, 2001).

A globalização econômica e as pressões competitivas associadas a esse fenômeno têm provocado reformas educacionais em todo o mundo. As alterações nas políticas educacionais já estão colocadas desde a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>1</sup>, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Os 155 governos que subscreveram a declaração aprovada nesta Conferência comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Essa declaração definiu políticas globais para a educação, passando a ser um marco para o planejamento e execução de políticas educacionais em vários países do mundo, entre eles o Brasil (PRONKO, 2015).

O mote “educação para todos”, que se encontra no título da conferência de Jomtien, não significava a universalidade da educação básica de forma igualitária. Esse mote pode ser traduzido como uma configuração de ofertas muito diferenciadas de educação escolar e focalizadas nas populações mais pobres (LEHER, 1999 *apud* PRONKO, 2015, p. 96).

O mesmo pode-se dizer da Conferência Mundial da Educação, realizada em Dakar, em 2000, quando se apregoa a melhoria da qualidade da educação. O documento síntese da Conferência de Dakar, além de reafirmar a necessidade do alcance das metas da “educação para todos”, formula novas orientações aos países, dentre as quais o foco na racionalidade técnica para atingir os objetivos, incidindo na gestão da Educação Básica com o discurso da qualidade, a fim de “assegurar a excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimento matemáticos e habilidades essenciais à vida”. (UNESCO, 2001, p. 9).

É fato que a educação escolar se expandiu, mesmo que de forma desigual, no mundo todo, com a cobertura do Ensino Fundamental e em muitos países também a do Ensino Médio. Se a generalização da escola se deu, ainda que diferencialmente, entre os países, então a busca de modelos de comparação entre os sistemas nacionais tornou-se uma consequência.

---

<sup>1</sup> Essa conferência foi “uma iniciativa da Unicef, que ganhou adesão e patrocínio tanto do Banco Mundial quanto da Unesco, além de contar com a colaboração do Pnud. Participaram dela governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades do âmbito educativo do mundo todo” (PRONKO, 2015, p. 96).

Dessa forma, foram necessárias referências, como as avaliações em larga escala, que dessem sustentação à comparabilidade dentro de cada país e entre os países (CURY, 2017).

As avaliações nacionais em larga escala não são elementos novos nos sistemas educacionais. Historicamente, elas eram utilizadas para fins de certificação de estudantes ou para diagnosticar problemas e desafios nos sistemas educacionais. Esses objetivos têm sido alterados, e elas têm cada vez mais sido utilizadas no contexto do movimento de reformas educacionais pró-mercado, iniciado nos EUA, Inglaterra e Austrália nos anos 1980. Alguns dos principais componentes dessas reformas neoliberais foram transferidos para os países em desenvolvimento por meio de condicionalidades de empréstimos, concedidos por bancos internacionais de desenvolvimento (VERGER *et al.*, 2018).

As políticas públicas educacionais têm refletido as prioridades assumidas pelos Estados Nacionais, na busca de se tornarem mais competitivos e de atrair investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios (BALL, 2001). A educação passou a ser um elemento chave para se atingir esse fim, pois uma sociedade do conhecimento, “calcada na competição, exige conhecimentos de base, competências e habilidades próprias da realidade existente” (CURY, 2017, p. 17).

Para examinar a relação entre globalização e educação, Dale (2004, p. 425) parte da afirmação de “que a globalização, na medida em que pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afetado e como esse efeito acontece”.

Para análise dessas questões, Dale (2004) propôs a abordagem denominada “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE). Nessa perspectiva, como mencionado anteriormente, a economia é o que norteia a definição das políticas em âmbito nacional e internacional. Para Dale (2004), os aspectos políticos podem ser qualificados como governação sem governo; os aspectos culturais como mercadorização e consumismo e os aspectos econômicos como hiperliberalismo.

No entanto, para esse autor, as instituições e a política educacional não mudam tão rapidamente como a economia. Sendo assim, ele destaca a importância de se definir pelo menos três elementos para melhor conhecer as influências da globalização sobre a política e sobre a educação: especificar a natureza da globalização; indicar claramente o que se quer dizer com “educação”; especificar como a globalização afeta a educação (DALE, 2004).

O fenômeno global, de acordo com Dale (2004), conduziu à criação/renovação de formas de governação supranacionais como as organizações internacionais não governamentais, destacando-se a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE. De acordo com



Cury (2017), as diretrizes e orientações desses organismos internacionais têm se tornado parâmetros de referência da qualidade dos conhecimentos, habilidades e competência. Segundo esse autor, esses organismos sofreram mudanças internas no final da década de 1980, na qual “os economistas e não os juristas passaram a ser o grupo hegemônico dentro deles” (CURY, 2017, p. 18).

Para esses organismos internacionais, o setor público deve se ajustar aos novos tempos, adotando o modelo de gestão do setor privado. Trata-se de rever custos e apoiar a severidade nos gastos tendo em vista o ajuste fiscal, ou seja, implantar os preceitos da Nova Gestão Pública. Nesse modelo, o setor público adapta-se a uma reengenharia interna que supõe a diminuição do tamanho do Estado, o aumento da eficiência e a publicização de seus atos (CURY, 2017).

Segundo Cury (2017), as agências internacionais estão dispostas a reformar os serviços públicos, estabelecendo objetivos de desempenho eficaz e se colocando como parceiros nesse processo. Ele salienta ainda que essas agências vêm utilizando o conceito de governança significando a capacidade de o Estado pôr em ação as políticas públicas orientadas por parcerias entre o setor público e privado, diminuindo custos e estimulando a busca de resultados considerados positivos por eles (CURY, 2017).

Esse conceito de governança pública, segundo Pereira, é justificado pela necessidade de quebrar as barreiras existentes entre os setores públicos e privados e aumentar a participação da sociedade nas decisões sobre políticas públicas. Esse conceito se sobrepõe ao fundamento tradicional da administração pública e abre espaço para o estabelecimento dos preceitos da Nova Gestão Pública, fruto dessa fase do capitalismo. É nesse cenário que aumentam as formas de privatização da educação pública, as quais utilizam mecanismos variados de apoderamento do fundo público por setores privados, que aumentam os lucros dos empresários e enfraquecem os sistemas públicos de educação, bem como o direito à educação das populações mais pobres (PEREIRA, 2019).

Pode-se dizer que a concepção de educação contida em uma agenda global tem sido reduzida pelas agências internacionais a um fator instrumental, voltada para atender às demandas da economia e para situar os indivíduos no mercado de trabalho. Trata-se de um crescente distanciamento dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001).

As seções seguintes buscam descrever as principais recomendações da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE para a Educação e especificamente para o Ensino Médio. A última seção do capítulo buscará fazer uma análise mais geral sobre as recomendações desses três organismos internacionais.

## 1.2 As recomendações da UNESCO para a Educação e o Ensino Médio

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 16 de novembro de 1945, imediatamente após o fim da Segunda Guerra Mundial. A finalidade da sua criação, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), era assegurar a paz por meio da cooperação intelectual entre os países, acompanhar o desenvolvimento do mundo e ajudar os Estados-Membros na procura por soluções para os problemas que provocam as sociedades. Essa agência das Nações Unidas é responsável por alguns setores<sup>2</sup>, dentre os quais se encontra a educação (ONU/Brasil).

Em 1964, foi estabelecida a Representação da UNESCO no Brasil e as atividades do escritório em Brasília foram iniciadas em 1972, tendo como primazia proporcionar o desenvolvimento humano e social e defender uma educação de qualidade para todas as pessoas (ONU/Brasil). A UNESCO desenvolve planos de cooperação técnica em parceria com o setor privado, o governo (compreendido aqui nas três instâncias administrativas: federal, estadual e municipal) e a sociedade civil. Ela também participa da formulação de políticas públicas que sejam alinhadas às metas ajustadas entre os países que a compõem (ONU/Brasil).

Com relação à educação, a principal orientação da UNESCO é ajudar os países que a integram a alcançar as metas da Educação para Todos, propiciando a qualidade da educação e o acesso em todas as modalidades e níveis, compreendendo também a educação de jovens e adultos. A fim de atingir esse objetivo, a organização desenvolve práticas guiadas a fortalecer as capacidades dos países, assim como fornece apoio na implementação de políticas públicas de educação e acompanhamento técnico (ONU/Brasil).

O documento da Unesco que resume as suas orientações para a etapa do Ensino Médio é intitulado “O Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades”, publicado em 2003 e bastante atual no caso do Brasil. Esse documento é resultado da reunião realizada pela Unesco em Beijing, na República Popular da China, em 2001, denominada Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.

Alguns dos participantes dessa reunião eram altos funcionários responsáveis pelo Ensino Médio dentro dos ministérios da Federação da Rússia, Austrália, República Popular da China, México, Bangladesh, República da Guiné, Canadá e Líbano. Participaram também

---

<sup>2</sup> Comunicação e Informação, Cultura, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais.

representantes das agências da Unesco em Paris e Beijing, como o chefe da Seção para o Ensino Médio Geral e o diretor de Ensino Médio, Técnico e Profissional. Essa reunião tinha como objetivo discutir as funções e os objetivos do Ensino Médio para o século XXI.

O foco dessa reunião estava colocado na responsabilidade que os países têm na formação dos jovens estudantes, para que ajam com competência ética num mundo em transformações. Para os participantes dessa reunião, era consenso o fato de que os resultados das transformações sociais e econômicas, as mudanças no mercado de trabalho decorrentes disso e o aumento do desemprego mostravam “a necessidade da escola de ensino médio repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos” (UNESCO, 2003, p. 7).

Segundo esse documento os países-membros solicitaram à UNESCO um estudo que possibilitasse: “Reformar o ensino médio para garantir que sejam levadas em consideração as necessidades diversificadas dos alunos e para oferecer-lhes conhecimentos e saberes ao longo de toda a vida, inclusive o aprendizado profissional” (UNESCO, 2003, p. 13). Em relação à escola, ao currículo e aos professores, garantir que os currículos demonstrem de forma clara seus objetivos e expressem as necessidades locais, até mesmo as socioeconômicas e privilegiar a formação de professores, tanto a inicial como a continuada. Em relação à política e à infraestrutura: fazer com que os formuladores de política foquem no Ensino Médio e proporcionar a essa etapa recursos apropriados por meio de orçamentos adequados.

Nessa reunião, os participantes levantaram os problemas que deveriam ser enfrentados pelo Ensino Médio, os quais abrangem o equilíbrio entre a educação profissional e a geral, resultados comportamentais e cognitivos e entre escolarização seletiva e maciça. Entre os vários consensos relacionados à educação seletiva e maciça, alguns merecem destaque:

- Os países devem focar no Ensino Médio de massa – uma exigência mínima de política educacional;
- Para se chegar ao acesso de massa da última etapa da Educação Básica, será abrangido, “necessariamente, um esquema de parceria entre os governos e outros provedores (privados, organizações não-governamentais, etc.), mas os governos devem buscar preservar os interesses dos estudantes, assegurando que os critérios de uma educação de qualidade sejam mantidos por todos os provedores” (UNESCO, 2003, p. 10);
- O processo de instrução deve pretender maior diversidade das atividades ofertadas e melhor qualidade, além de “uma dose maior de flexibilidade na

organização do ensino, bem como a uma capacidade ampliada de corresponder às necessidades e às circunstâncias dos alunos” (UNESCO, 2003, p. 10).

A respeito do ensino profissional e geral, o Documento UNESCO (2003) destaca os seguintes aspectos:

- “O sistema de ensino médio deve levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, bem como sua interdependência na educação geral dos alunos adolescentes de ambos os gêneros” (p. 10).
- Segundo esse documento, o Ensino Médio deve preparar para a vida e, assim, retratar a vida no século XXI, a qual “abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho” (p. 10).
- Com relação à disposição no currículo de matérias profissionalizantes: “A natureza das matérias profissionalizantes, a maneira como são organizadas e ensinadas, bem como o reconhecimento que lhes é dado define o seu status no currículo do ensino médio” (p. 10).
- Os interesses dos alunos devem ser levados em consideração. Além disso, o documento prevê que o Ensino Médio e a educação profissional têm que “corresponder não somente às necessidades da sociedade em termos de recursos humanos, mas também aos requisitos de desenvolvimento e às aspirações do indivíduo” (p. 10, 11).
- Há uma tendência, na maior parte dos países, a inserir no Ensino Médio aspectos da educação profissional para todos os alunos. Alguns países apresentam esse Ensino Médio conjunto para diferentes grupos de alunos, como, por exemplo, os imigrantes.

A respeito da associação entre Ensino Médio e o ensino profissional, o documento UNESCO (2003) afirma:

Tentar incorporar o ensino profissional ao ensino médio pode revelar-se um exercício custoso, que acarreta um aprendizado de má qualidade e um rebaixamento do status dessas matérias. Estratégias inovadoras e rentáveis para superar este problema consistem em contratar o ensino de determinadas matérias por centros e escolas especializadas próximas, ou em conceber, para o ensino das disciplinas profissionais, outras modalidades de ensino que sejam menos exigentes em termos de equipamento, de materiais de ensino e de instrutores dotados de uma certa experiência (UNESCO, 2003, p. 11).

Os pontos de consenso em relação ao ensino profissional e geral terminam com a seguinte afirmação:

Na medida em que se afirma a tendência a encarar o aprendizado como uma experiência que se processa ao longo de toda a vida, o ensino médio se adapta a esta realidade, desenvolvendo estruturas flexíveis e opções variadas nos seus programas, ao mesmo tempo em que reforça os seus vínculos com o mundo do trabalho (UNESCO, 2003, p. 11).

Em relação aos resultados comportamentais e cognitivos, o documento UNESCO (2003) chegou à seguinte formulação:

- A educação nos moldes acadêmicos tradicionais não atende às necessidades dos alunos no que refere ao fato de eles poderem realizar o seu potencial totalmente diante de uma situação de rápida evolução social e econômica.
- A escola deve ter maior responsabilidade em auxiliar os alunos a obter as competências necessárias à vida, visto que há um declínio de outras instâncias socializadoras. Ainda a esse respeito, o documento afirma: “Conviria criar métodos de ensino, estruturas e serviços escolares e adaptá-los ao ensino das competências necessárias à vida e à formação de comportamentos” (p. 12).
- E para uma boa efetivação do Ensino Médio, o documento deixa clara uma associação entre alguns atores: “Para uma implementação vitoriosa deste nível de ensino, torna-se essencial uma abordagem multissetorial que congregue ministérios governamentais, organizações não-governamentais, comunidades locais, etc.” (p. 12).

Esse documento mostra também outros aspectos que o Ensino Médio deve enfrentar no sentido de atender aos novos objetivos propostos: fortalecimento da equidade; educação compensatória e inclusiva; uso eficaz das tecnologias da informação e comunicação; término das desigualdades entre os sexos.

Outra recomendação da reunião foi a indicação de estratégias para corresponder às funções novas do Ensino Médio, ou seja, deve-se partir do pressuposto de que os alunos estão no ponto central de qualquer reforma; o aprendizado dos alunos se assenta sobre três pilares – a infraestrutura, as pessoas (podendo ser os pais, pessoas da comunidade ou profissionais da educação) e as políticas educativas, as quais, segundo o documento, determinam o que os alunos devem aprender.

Por fim, esse documento trouxe algumas sugestões propostas para ações futuras da Unesco, como elaborar um banco de dados ou levantar casos específicos que abordassem boas práticas relacionadas ao Ensino Médio, a partir dos seguintes temas:

- Preparo para a vida e educação durante toda a vida; educação profissional; tecnologia da informação e comunicação e aprendizado à distância;
- “Papel cambiante dos professores e o recurso a outros papéis que não o de professor” (UNESCO, 2003, p. 14);
- “Aquisição da capacidade de julgamento (isto é: capacitação para fazer avaliações com valor de previsão) e de conduzir políticas responsáveis e com base em evidências” (UNESCO, 2003, p. 14);
- Abordagem governamental incorporada à prática e às políticas; verba alternativa e ao mesmo tempo complementar de recursos;
- Estabelecimento de um equilíbrio entre a descentralização e a centralização no que se refere aos âmbitos curricular, administrativo e orçamentário.

Foi proposto ainda:

- “Organizar foros e facilitar o intercâmbio e a cooperação internacionais na área do ensino médio, preparando um importante Fórum Educacional Mundial sobre o Ensino Médio” (UNESCO, 2003, p. 14).
- “Continuar a agir como um veículo para estabelecer os ideais do ensino médio do século XXI, e para responsabilizar os governos pela persecução desses ideais” (UNESCO, 2003, p. 14).

Ao final desse documento, os participantes da Reunião de Beijing consideraram que a Unesco introduziu melhorias no trabalho de disseminar a Educação Básica em todo o mundo e esse êxito deve ser consolidado, reforçando nos estados nacionais a importância da expansão do Ensino Médio (UNESCO, 2003).

### **1.3 As recomendações do Banco Mundial (BM) para a Educação e para o Ensino Médio**

O Banco Mundial (BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) foi criado em 1944, após a Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods. No início, o BM se apresentou como um banco internacional, o qual teria a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e a reconstrução dos países europeus que foram destruídos pela guerra.

De acordo com Pronko 2015, foi na década de 1960 que o BM começou a financiar projetos na área da educação, principalmente para os chamados países em desenvolvimento. Nessa ocasião, foi criado dentro do BM um Departamento de Educação que passou a elaborar

os primeiros documentos específicos para essa área. Essa autora afirma que a diretriz do BM para promover os primeiros financiamentos para a área da educação relacionava-se à provisão de mão de obra qualificada, para o desenvolvimento de infraestrutura nesses países, baseado na perspectiva de criação de capital humano<sup>3</sup>. Nesse sentido, os financiamentos do BM até a década de 1980 buscavam promover a difusão da educação técnica e profissional e um ensino médio diversificado (PRONKO, 2015).

O Brasil e o BM têm realizado parcerias há mais de 60 anos. Segundo o *site* ONU/Brasil, o BM já auxiliou municípios, estados e a União em doações, garantias e financiamentos. Estes têm sido realizados prioritariamente nas áreas da saúde, educação e gestão pública. Esses financiamentos vêm acompanhados de acordos de compromisso estabelecidos entre o Brasil e o BM, impõem ditames aos países e devem ser cumpridos para liberação das parcelas acordadas.

O relatório elaborado pelo BM, em 1997, sobre o desenvolvimento mundial, intitulado “O Estado num mundo em transformação”, se constituiu em uma redefinição estratégica da atuação do BM nas áreas sociais, dentre elas a educação. Esse relatório se dedica a pregar o redimensionamento do papel do Estado perante as novas condições e exigências de um mundo em transformação (PRONKO, 2015).

Esse relatório propõe cinco pontos centrais aos governos nacionais para obter um desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza: “a) Formar uma base jurídica; b) Manter políticas não distorcionistas, inclusive a estabilidade macroeconômica; c) Investir em serviços sociais básicos e infraestrutura; d) Proteger os grupos vulneráveis; e) Proteger o meio ambiente”. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4).

Nesse relatório, o BM afirma ainda que o Estado não deve ser o único provedor de serviços básicos, promovendo a entrada de setores privados competitivos em atividades que até então eram reservadas ao setor público. Dessa forma, Estado e mercado deixam de ter posições antagônicas na administração da sociedade, sendo a privatização colocada como uma saída bastante viável para as nações se adequarem às novas condições mundiais (PRONKO, 2015).

---

<sup>3</sup> De acordo com Bonamino *et al.* (2010, p. 488), “Bourdieu e Coleman introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica mas também à sua forma cultural e social. O termo da área econômica ‘capital’ foi utilizado por esses sociólogos no estudo das desigualdades escolares como referência das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias mobilizam e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. A problemática que leva Bourdieu e Coleman a uma concepção ampliada do conceito de capital repousa fundamentalmente sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais, levando esses sociólogos a considerar que outras formas de capital, tais como o capital social e o cultural, contribuem e interagem diretamente com o capital econômico para fortalecer essa relação.”.

O Banco Mundial lançou o documento intitulado “Ampliar oportunidades e construir competências para os jovens: uma agenda para a educação secundária”, cujo objetivo era propor alternativas políticas para apoiar os países em desenvolvimento para a realização de reformas em seus sistemas de Ensino Médio, respondendo às demandas que derivam da expansão bem-sucedida do Ensino Fundamental e dos desafios socioeconômicos advindos da globalização e da economia baseada no conhecimento (BANCO MUNDIAL, 2007).

Segundo o BM, as nomenclaturas mais comuns utilizadas para designar as principais fases da Educação Básica em diversos países são primário, secundário inferior e secundário superior. A educação primária se inicia entre os 5 e 7 anos de idade e é obrigatória; a educação secundária inferior compreende a faixa etária dos 10 aos 14 anos de idade e é obrigatória na maioria dos países; o secundário superior contempla estudantes de 14 e 16 anos de idade e geralmente não é obrigatório. Outros termos também são encontrados para o secundário superior, como liceus e Ensino Médio (BANCO MUNDIAL, 2007).

O relatório do BM buscava mostrar que apesar da coincidência de objetivos gerais para a educação secundária de país para país, as estruturas e as práticas variam muito. Ele registra que no processo da universalização da Educação Básica, em diversos países, o ensino secundário está assumindo uma missão própria, que combina as peculiaridades de ser, ao mesmo tempo, terminal e preparatório, obrigatório, uniforme e diversificado, geral e profissional (BANCO MUNDIAL, 2007).

Segundo o BM, a dualidade, complexidade e ambiguidade desse nível educacional colocam desafios aos países para o seu provimento. Isto se se considerar o contexto do rápido aumento da demanda por ensino secundário, da responsabilidade das autoridades educativas de enfrentar a sua inevitável dualidade e de formular políticas educacionais complementares, para promover caminhos e alternativas que permitam aos alunos explorar ao máximo as suas potencialidades (BANCO MUNDIAL, 2007).

De acordo com esse relatório, o ensino secundário é uma espécie de ponte entre a educação primária, o mercado de trabalho e a Educação Superior. Essa ponte pode levar a muitas vias e rumos diferenciados para que haja espaço para todos. Pode também funcionar como um filtro ou um gargalo quando se opta por privilegiar uma minoria de estudantes desde a educação primária até o Ensino Superior. Ao se criar políticas para essa etapa do ensino, as autoridades educacionais se confrontam com uma escolha básica: se o ensino secundário será o elo mais fraco do sistema educacional ou sua pedra angular (BANCO MUNDIAL, 2007).

Ao discorrer sobre a importância de investir em educação secundária, o relatório do BM (2007) registra que, no mundo de hoje, a aquisição das habilidades e competências



necessárias para a participação cívica e o sucesso econômico depende do acesso a uma boa educação secundária. Salienta-se que investimentos no ensino secundário em países em desenvolvimento não só podem ser justificados com base na sua contribuição para o aumento da produtividade, que é a base do crescimento econômico sustentado e de redução da pobreza, mas também por sua contribuição para o desenvolvimento do capital humano e seus efeitos associados à democracia, redução da criminalidade e melhoria nas condições de vida (BANCO MUNDIAL, 2007).

O relatório do BM registra ainda que os desafios principais para a educação secundária nos países em desenvolvimento e nas economias em transição podem ser agrupados em quatro prioridades, não mutuamente excludentes: a) expansão do acesso para todos, prestando especial atenção a aspectos relacionados à exclusão relativa a gênero e etnia; b) diminuição da taxa de abandono dos estudantes e garantia do término dessa etapa da educação; c) melhoria da eficiência; d) melhoria da qualidade (BANCO MUNDIAL, 2007).

Os países, para o BM, devem enfrentar os aspectos acima relacionados em um contexto de escassez de recursos e de sérias restrições orçamentárias. A realidade é que os países em desenvolvimento e as economias em transição carecem da capacidade de obter recursos adicionais necessários para atender a essas prioridades. O desafio é encontrar maneiras de aumentar a eficiência e a eficácia na alocação e uso dos recursos já existentes. São necessárias também soluções personalizadas que respondam às necessidades, capacidades e condições particulares de cada país. A formulação de políticas, planejamento e avaliação de desempenho são necessárias para desenvolver e implementar opções viáveis, por meio de programas setoriais que, ao mesmo tempo, concentram-se em resultados claros e metas alcançáveis em cada país (BANCO MUNDIAL, 2007).

Para desenvolver um sistema de ensino secundário em massa, segundo o BM, os países em desenvolvimento estão sob grande pressão interna e externa, pois precisam responder às necessidades e às capacidades de suas sociedades e de suas economias. Além das aspirações crescentes de suas populações para mais anos de estudo e de melhor educação, os países enfrentam o desafio de responder ao imperativo de se tornar participantes ativos e produtivos na economia global (BANCO MUNDIAL, 2007).

Não se pode deixar de considerar que a constituição da força de trabalho do século XXI é menos dedicada à produção industrial e, por outro lado, está cada vez mais focada em serviços, geração de ideias e comunicações. Ao mesmo tempo, jovens e adolescentes, mesmo nos cantos mais isolados do mundo, são influenciados poderosamente pela mídia de massa e fazem parte de uma cultura juvenil global. O desafio é desenvolver o capital metacognitivo

que permite aos indivíduos e aos países se adaptarem com sucesso às economias intensivas em conhecimento e a um mundo globalizado. A ênfase em habilidades e habilidades metacognitivas significa “aprender a pensar” e “aprender a aprender”, que devem se tornar prioridades para pensar a educação dos jovens (BANCO MUNDIAL, 2007).

As capacidades metacognitivas incluem, segundo o BM, habilidades em:

- Integrar a aprendizagem formal e informal, conhecimentos declarativos (saber o que) e conhecimentos de procedimento (saber como).
- Acessar, selecionar e avaliar o conhecimento em um mundo saturado de informações.
- Desenvolver e aplicar diferentes formas de inteligência além dos processos estritamente cognitivos.
- Trabalhar e aprender de forma eficaz e em equipe.
- Confrontar, transformar e resolver conflitos pacificamente, incluindo habilidades de cidadãos participativos e ativos.
- Criar, reorganizar e transferir conhecimento.
- Lidar com situações ambíguas, problemas imprevistos e circunstâncias imprevisíveis.
- Lidar com múltiplas carreiras, aprendendo a se posicionar no mercado de trabalho, e a escolher e gerar educação e treinamento relevantes (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 87).

Essas habilidades são colocadas como essenciais no relatório do BM, pois se considera que a crescente concorrência no mercado de trabalho e a rápida flutuação das situações criaram a necessidade de formar indivíduos que possam produzir ideias inovadoras e criativas, ser flexível e estar preparado para mudar de carreira várias vezes ao longo de sua vida produtiva. Essas habilidades e competências são precisamente aquelas que estão sendo mais exigidas na sociedade do conhecimento, e seu contínuo desenvolvimento e aquisição representam um desafio permanente para os sistemas de educação e para o ensino em geral e o secundário em particular (BANCO MUNDIAL, 2007).

Nessa perspectiva é que as reformas curriculares do Ensino Médio no século XXI, de acordo com o relatório do BM, estão priorizando habilidades e competências que transcendem a divisão tradicional e a dicotomia entre o ensino geral e a formação profissional. Portanto, a fronteira entre os currículos gerais e profissionais tendem a desaparecer. Até agora, o que se encontrava no ensino secundário, em vários países, é um equilíbrio difícil entre educação geral e profissional e que precisa ser superado (BANCO MUNDIAL, 2007).

A irrelevância do currículo do ensino secundário também contribui para a crescente lacuna entre a escola e a cultura jovem, a tal ponto de a escola não ser atraente para os jovens e não atender efetivamente às suas necessidades. Tanto nos países em desenvolvimento

quanto nos países mais desenvolvidos, essa lacuna tem gerado o descomprometimento e desânimo geral dos alunos com a vida escolar (BANCO MUNDIAL, 2007).

De acordo com o BM, nas últimas décadas, as tendências na reforma do currículo do Ensino Médio nos países mais desenvolvidos e em muitos países em desenvolvimento podem ser resumidas da seguinte forma:

- Adiar a especialização no decorrer da escolaridade obrigatória no Ensino Médio.
- Evitar o agrupamento de estudantes de acordo com seu nível de habilidades por meio de itinerários e seções (o que tende a melhorar o desempenho de estudantes de melhor rendimento em detrimento dos de menor rendimento) para promover a equidade e o desenvolvimento do capital humano.
- Um aumento do *status* da formação profissional tradicional, em parte por meio de sua elevação ao nível do secundário e pós-secundário.
- Um distanciamento da tradição do desenvolvimento do currículo baseado em disciplinas e, por outro lado, um movimento em direção a áreas curriculares mais amplas, abordagens focadas em competências, a fim de construir um currículo do ensino secundário mais relevante e inclusivo (BANCO MUNDIAL, 2007).

Nos esforços para expandir e melhorar a qualidade do ensino secundário, há que se lembrar também do papel e das implicações dos exames nacionais e internacionais. Se os exames não recebem a atenção especial em seus resultados desde o início do processo, a reforma do ensino secundário pode se tornar inviável (BANCO MUNDIAL, 2007).

O uso de vários tipos de ferramentas de avaliação parece ser a forma ideal e mais equilibrada para aumentar o papel dos sistemas educacionais na melhoria da qualidade e relevância do ensino secundário. As autoridades educativas devem ser claras sobre o que precisa ser avaliado e decidir sobre quais avaliações internacionais o país deve participar para melhor atender às necessidades do seu sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2007).

Ainda de acordo com o relatório do BM, espera-se que os governos nacionais façam contribuições essenciais para financiar a fase do ensino secundário obrigatório. Esforço semelhante devem ser feitos pelas famílias e pelas comunidades que terão que desempenhar um papel mais ativo no financiamento da fase pós-obrigatória (BANCO MUNDIAL, 2007).

O BM recomenda as parcerias entre iniciativa pública e privada, que teriam um papel importante para democratizar o ensino secundário. Segundo o relatório, as mudanças

significativas nas condições econômicas e políticas levaram a novas formas de relacionamento entre o Estado, as comunidades e os mercados na oferta de educação secundária. Essas mudanças, de alguma forma, tornaram menos significativa a presença do Estado no Ensino Médio. Ou seja, o BM recomenda que o papel primordial do Estado é assumir a gestão da supervisão e apoio à prestação do serviço educacional para assegurar a equidade e a qualidade do ensino secundário. Para isso, é necessário ter objetivos claros e exequíveis e um sistema transparente de incentivos e mecanismos de responsabilização, pois eles consideram que é isso que ajuda a melhorar a provisão de serviço de ensino secundário (BANCO MUNDIAL, 2007).

Em estudo realizado por Tello e Mainardes (2014), eles afirmam que os documentos do BM apresentam sempre como premissa a redução da pobreza no mundo, pregando que os investimentos em educação contribuem para a acumulação de capital humano, o que é essencial para conseguir salários mais elevados e um crescimento econômico sustentável, como vimos no documento sobre o ensino secundário trabalhado nesta seção. No entanto, esses autores afirmam, como pode se ver nas recomendações feitas ao longo do relatório em pauta, que

no momento da definição de estratégias e programas, os documentos parecem “esquecer” seu anúncio sobre a redução da pobreza e oferta de uma educação para todos, uma vez que as orientações propostas podem levar a uma limitação do acesso à educação secundária (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 163).

Isto pode ser visto no documento do BM voltado para o ensino secundário, sistematizado nesta seção, se considerarmos estes aspectos: quando se propõe que a educação secundária possa também ser financiada pelas famílias e pelo setor privado; que as parcerias público/privado poderiam ter um papel importante para democratizar o ensino secundário; quando sugere que a educação secundária deve ter um sistema avaliações que gere qualidade por meio de incentivos aos docentes e de mecanismos de prestação de contas; quando privilegia a aquisição das habilidades e competências, mais exigidas na sociedade do conhecimento, consideradas necessárias para a participação cívica e o sucesso econômico do país.

O documento mais recente publicado pelo BM em relação ao Brasil foi denominado “Um ajuste justo - análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, do Banco Mundial”. Esse documento foi elaborado a pedido do governo Temer (2016-2018) com o objetivo de examinar minuciosamente os gastos do governo, consolidar os ganhos obtidos na

área social nas décadas passadas e apontar opções para a redução do déficit fiscal a um patamar sustentável. O relatório advindo desse estudo traz também alguns aspectos da área da educação e do Ensino Médio que iremos destacar a seguir.

Segundo esse relatório, depois de um cenário favorável economicamente, ou seja, altas taxas de crescimento, estabilidade econômica e redução significativa da pobreza, o país enfrentava, em 2017, grandes dificuldades para tratar os gastos públicos. O gasto se tornou progressivamente inflexível por meio das regras constitucionais, com relação, por exemplo, a folha de pagamento, impossibilitando quase que completamente gastos com investimento e despesas discricionárias (BANCO MUNDIAL, 2017).

O principal argumento apresentado nesse relatório é que alguns programas governamentais favorecem mais as pessoas ricas do que as pessoas pobres e não alcançam eficazmente suas finalidades. Dessa forma, haveria a possibilidade de economizar no orçamento sem afetar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, favorecendo as pessoas mais pobres (BANCO MUNDIAL, 2017). Dessa forma, o BM propõe

Desenhar e implementar um "ajuste justo" que coloque as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável, ao mesmo tempo em que protege os pobres, é um grande desafio. Abrangerá mais de um mandato presidencial e exigirá um diálogo extenso, incluindo governos subnacionais, movimentos sociais, sindicatos, associações empresariais e muitos outros grupos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

No que se refere à educação, esse relatório considera que “as despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13). A análise realizada pelo BM mostrou que o desempenho dos serviços de educação poderia permanecer com uma diminuição de 37% de recursos no Ensino Fundamental e 47% no Ensino Médio: uma economia de quase um 1% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017).

Nesse relatório, o BM considera que o principal motivo de ineficiência identificado por eles é a baixa razão aluno/professor. Eles afirmam que o aumento da quantidade de alunos por professor, em 41% no Ensino Médio e 33% no Ensino Fundamental, economizaria 22 bilhões de reais por ano, o que equivale a 0,3% do PIB. Segundo o relatório, isso poderia ser atingido a partir da diminuição natural da quantidade de professores, ou seja, os professores que fossem se aposentando não deveriam ser substituídos até que se obtivesse a razão ideal

entre aluno/professor. Dessa forma, a eficiência seria atingida no Ensino Médio em média até 2026.

Outra solução proposta pelo relatório para as redes de ensino que necessitem substituir seus professores que se aposentarem é a não contratação via concurso, pois ficaria complicado demiti-los e os custos são altos, pois eles se aposentam com salários integrais e cedo. Esse documento prevê ainda que outras melhorias poderiam ser atingidas por meio do aumento do tempo de atividades de ensino e diminuição do absenteísmo dos professores (BANCO MUNDIAL, 2017).

Ainda de acordo com esse relatório, há a possibilidade de economizar aproximadamente 1% do PIB na educação por meio do aperfeiçoamento da eficiência nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, não afetando o padrão dos serviços prestados, a partir das seguintes medidas para aumentar a eficiência dessas etapas: aumentar e compartilhar experiências exitosas de gestão escolar presentes nos municípios e estados do país; pagamento aos funcionários e professores das escolas de um bônus baseado no desempenho das escolas; dar destaque às escolas com melhor desempenho; propor a nomeação de diretores fundamentada em sua experiência e desempenho; adequar as políticas estaduais às realidades locais; compartilhar as melhores práticas.

De acordo com o relatório do BM, o

piso salarial dos professores brasileiros está em linha com o que é pago em outros países com renda per capita similar. No entanto, os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).

Outro aspecto trazido pelo relatório do BM se refere à contratação de serviços privados de educação, o que poderia melhorar a eficiência dos gastos públicos relacionados à educação. Nesse sentido, o relatório aponta as escolas *charter*<sup>4</sup> como uma solução:

As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137).

---

<sup>4</sup> Escola pública que apresenta gestão privada.

O relatório recomenda ainda que para “a melhoria da qualidade das despesas públicas se exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15). Segundo esse relatório, o monitoramento deve focar nos resultados associados ao orçamento. Essa avaliação pode conceder dados que embasam a escolha de alternativas mais eficazes a fim de que as políticas públicas alcancem suas finalidades, contribuindo sobre quais programas serão mantidos, expandidos ou suspensos.

A avaliação de eficiência de gastos não pode se restringir a um único exercício, mas deve se transformar em um método institucionalizado que guie a formulação de políticas públicas. O monitoramento e a avaliação da eficiência de gastos requererá maior disponibilidade de dados (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 15).

Em relação a esse relatório, o pesquisador Nelson Cardoso Amaral (UFG) teceu as seguintes considerações:

há crassos erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões absurdas que beiram ou chegam à irresponsabilidade. As análises realizadas pelo Banco Mundial possuem cunho absolutamente economicistas e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que possui uma das maiores desigualdades do mundo (AMARAL, 2017, p. 1).

De acordo com esse autor, o relatório afirma que a “ineficiência do gasto em educação básica no Brasil [é] elevada e vem aumentando” (p. 124). Para Amaral, essa

afirmação está baseada em uma análise que não considera nenhum outro componente da educação básica brasileira além do resultado do PISA e os recursos financeiros aplicados nesse nível educacional. Não há nenhuma consideração sobre a desigualdade brasileira, sobre a heterogeneidade cultural dos estudantes, sobre a formação educacional dos pais dos estudantes, sobre salários dos professores etc. É mais um *absurdo e uma irresponsabilidade* expressa em documento de tão grande repercussão na sociedade brasileira (AMARAL, 2017, p. 10).

Outro questionamento apresentado por Amaral (2017) é: “de onde se extraiu a informação de que ‘as razões aluno-professor’ são baixas no Brasil e que a ineficiência dos gastos no ensino fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores?” Citando a tabela do *Education at a Glance* de 2016, o autor questiona como podem ser baixas as relações aluno-professor no Brasil comparadas à média dos países da OCDE. Os dados do Brasil registrados naquela tabela são: “25 alunos por professor no Ensino

Fundamental (anos iniciais), 28 alunos no Ensino Fundamental (anos finais) e 15 no Ensino Médio. Esses índices são maiores que a média dos países membros da OCDE” (AMARAL, 2017, p. 13 e 14).

No que se refere à afirmação contida no relatório, de que “O baixo índice de conclusão do ensino médio é outro indicador do baixo desempenho do sistema educacional”, Amaral (2017, p. 15) analisa que

novamente não há nenhuma análise mais bem elaborada para esta questão que considere aspectos sociais, econômicos, culturais, territoriais etc. A conclusão é imediatista e, novamente *absurda e se caracteriza uma irresponsabilidade* perante os jovens e famílias que estão matriculados no ensino médio brasileiros e que não conseguem concluir o ensino médio pela sobrevivência familiar.

Sobre a afirmação de que os salários iniciais dos professores do ensino básico encontram-se em linha com níveis internacionais (como percentual do PIB *per capita*), Amaral analisa que novamente apresenta “*erro conceitual* que mistura percentuais relativos ao PIB com valores a serem pagos aos professores” (AMARAL, 2017, p. 16). Esse autor critica também a afirmação contida no relatório do BM (p. 127) que afirma: “devido às promoções automáticas, baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários dos docentes brasileiros se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países do mundo”. O autor questiona: “qual a fonte de informação utilizada para se chegar a esta conclusão?” (AMARAL, 2017, p. 17 e 18). Segundo ele, o que se espera de uma publicação com essa responsabilidade é um maior rigor quanto à metodologia utilizada nos estudos e dos dados apresentados pelo documento, bem como a explicitação das fontes das informações utilizadas. Este é um dos requisitos fundamentais na análise de qualquer publicação comprometida com o conteúdo que veicula.

#### **1.4 As recomendações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Educação e para o Ensino médio**

A OCDE se consolidou como uma instituição que conduziria a reconstrução da Europa após a II Guerra Mundial e articulava as relações existentes entre centro e periferia presentes no capitalismo. O fundamento orientador dessas ações era o incentivo ao desenvolvimento econômico combinado à flexibilização das barreiras do comércio e à



estabilidade social, conseguida por meio da melhora na educação dos países membros e parceiros (DAROS JR, 2013).

Em sua página ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)), a OCDE se coloca a missão de “promover, no mundo, políticas que façam crescer e desenvolver a economia de mercado com vista ao bem-estar das populações”. A sua agenda atual abarca áreas variadas, como educação, saúde, emprego, previdência social, economia digital, responsabilidade fiscal, governança pública, dentre outras.

A OCDE possui um órgão específico dedicado à área da educação, denominado Direção para a Educação, encarregado pelas pesquisas na área. Os resultados das pesquisas realizadas têm servido de base para as orientações que a OCDE promove até à implementação das políticas educacionais dos países. Uma das atividades dessa Direção é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que tem se destacado entre as avaliações internacionais (DAROS JR, 2013). Em 2015, a edição do PISA contou com a participação de 70 países (35 membros e 35 parceiros), inclusive o Brasil, que vem participando desde o ano 2000.

De acordo com o documento da OCDE de 2007, “Entenda o Impacto Social da Educação”, alguns fatores são considerados fundamentais para o crescimento e desenvolvimento de um país, como: a) o desenvolvimento da saúde física e mental do indivíduo, o que contribui para a satisfação pessoal; b) o engajamento cívico e social, que favorece a cidadania e as atividades políticas; c) o impacto intergeracional, que significa que uma geração que recebe mais e melhor educação deixa como herança à seguinte, ao menos, o mesmo nível recebido. Para a OCDE, todos esses fatores reforçam a competitividade e o dinamismo das economias do conhecimento, mas também a coesão social e a cidadania ativa (OCDE, 2007).

Esse mesmo documento evidencia a importância da educação para formar o capital humano e o capital social e a relevância disso tanto no plano individual, quanto no plano da coletividade. No primeiro caso, a educação ajudaria nos aspectos salariais, de renda, de patrimônio e de produtividade, considerados elementos econômicos. No segundo, a OCDE indica que a educação pode contribuir para o aumento das receitas fiscais, do investimento em saúde, em políticas sociais em geral. Esse documento também indica que existem outros fatores a serem considerados na ótica do indivíduo, tais como a saúde e a satisfação pessoal, elementos não econômicos, mas obtidos graças ao nível educacional (OCDE, 2007).

Em outro documento da OCDE, “Think scenarios, Rethink education”, de 2006, já se afirmava que a educação influencia profundamente a vida das pessoas e das sociedades no seu

conjunto. Nesse documento, destaca-se que as decisões, no âmbito da educação, têm se resumido a resolver os problemas mais imediatos, esforçando-se para manter o *status quo* com mais eficácia. Nesse sentido, esse documento procura traçar alguns cenários, que possam levar a tomada de decisões mais precocemente, o que poderia facilitar o êxito do processo educacional. O primeiro cenário descrito por eles mostra a escola reforçando aspectos já ultrapassados da época em que foi criada, quando a agricultura e a indústria eram os setores dominantes da economia. Esse documento realiza uma comparação entre a escola e a empresa privada e destaca que os homens de negócio agem e os educadores discutem. Com esse entendimento, propõe-se que a educação se assente e se apoie mais fortemente nas novas tecnologias para o acesso ao conhecimento e que sejam utilizados nas escolas os princípios do mercado, contra o excesso de burocracia que ameaça abafar as inovações no ensino (OCDE, 2006).

Nessa ótica, para a OCDE (2006, 2007) um nível maior de educação geral contribui efetivamente para o desenvolvimento do capital humano, entendido como o desenvolvimento de competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico e do capital social, isto é, das redes, das normas, dos valores, das convicções que favorecem a cooperação intra e entre os grupos.

Em 2009, a OCDE lançou o documento “Education Today: The OECD Perspective”, que apresentava seu programa para a educação na visão da sociedade do conhecimento. Pereira (2016), em sua tese, apresenta uma síntese desse programa:

- Melhorar os resultados educativos para todos, com ambientes de aprendizagem mais desafiantes e de apoio, como uma forma de manter a competitividade econômica;
- Fomentar os interesses dos estudantes em ciências, matemática e tecnologia, como objetivo explícito;
- Incentivar que os países assegurem um desempenho estudantil similar entre as escolas;
- Orientar as avaliações educacionais com base nas competências fundamentais exigidas pelo mercado de trabalho, tendo as competências três componentes básicos:
  - 1) Usar ferramentas de forma interativa:
    - a) a habilidade de usar a linguagem, símbolos e textos de forma interativa;
    - b) a habilidades de usar a informação e o conhecimento de forma interativa;
    - c) a capacidade de usar a tecnologia de maneira interativa;
  - 2) Interagir em grupos heterogêneos:
    - a) a capacidade de se relacionar bem com os outros;
    - b) a capacidade de cooperar;
    - c) a habilidade de manejar e resolver conflitos;
  - 3) Atuar de maneira autônoma:
    - a) a habilidade de atuar dentro de uma visão completa;

- b) a habilidade de levar a cabo planos de vida e projetos pessoais;
  - c) a habilidade de reafirmar direitos, interesses, limites e necessidades.
- Investir em análises que permitam que os indivíduos vejam mais precisamente os benefícios da aprendizagem ao longo da vida (PEREIRA, 2016, p. 116).

O autor analisa que esse conjunto programático para a educação, proposto pela OCDE (2009), permite compreender que as competências e habilidades propostas se configuram nas destrezas individuais a serem adquiridas para se ter um lugar na sociedade do conhecimento. Mais ainda, elas orientam e direcionam a política de verificação de rendimento dos sistemas educacionais dos países membros e parceiros (PEREIRA, 2016).

Em 2011, a OCDE completou 50 anos e lançou o documento “Visão do futuro para OCDE” (OCDE, 2011), no qual faz um balanço desse meio século de existência, como podemos ver abaixo:

Desde a sua criação, a OCDE, que remonta ao Plano Marshall, ajuda os países a apoiar a boa governança, a reformar e melhorar as suas políticas econômicas a serviço de um maior crescimento. Esses esforços deram seus frutos em um amplo consenso em torno da economia de mercado e da democracia. A OCDE é a vanguarda internacional do desenvolvimento de reformas estruturais que fomentem o crescimento e equidade. Através dos seus comitês de peritos nacionais, da qualidade do trabalho no seu Secretariado, de seus melhores métodos de coleta e análise de dados, com a força de sua revisão por pares e recomendações baseadas em evidências que expressam a intenção das autoridades, é capaz de ajudar os países a calibrar suas políticas e divulgar as melhores práticas. Através de sua colaboração com as autoridades reguladoras e autoridades de ordem pública, líderes empresariais ou representantes dos sindicatos e da sociedade civil, tem sido uma referência que permite que os jogadores-chave troquem pontos de vista e aprendam uns com os outros a desenvolver as melhores práticas, orientações para a política e instrumentos jurídicos (OCDE, 2011, p. 1, tradução livre).

Mais uma vez essa organização afirma que seu pressuposto econômico é a economia de mercado. De acordo com Pereira (2016), a OCDE tem nos princípios neoliberais os fundamentos para suas estratégias políticas, econômicas e educacionais, que funcionam como sustentáculos dos processos de produção e reprodução do capital. A estratégia de coleta e análise de dados das economias locais tornou-se um dos pilares do sistema de revisões por pares que dá origem às proposições e políticas que surgem como recomendações aos países e viabilizam as formas de atuação da Organização (PEREIRA, 2016).

A OCDE publicou em 2016 dois documentos “Governing Education in a Complex World” (2016a) e “OCDE - Educação e Governança em Ação: Lições de Estudos de Caso” (2016b), que trazem exemplos de governança na política educacional de vários países e

apresentam também pontos que devem orientar as reformas educacionais com a finalidade de aplicar ou aumentar a participação de setores não-estatais no estabelecimento de aspectos dos sistemas de ensino, como estabelece a NGP.

Nesses documentos, a OCDE evidencia que os sistemas educacionais são complexos e que sua descentralização é um aspecto da governança multinível. Nessa governança estão os atores do mundo privado, as escolas, gestores escolares, mídia, sindicato dos professores. Dessa forma, segundo a OCDE,

esses sujeitos políticos, ora individuais, ora coletivos, devem compartilhar o papel regulador da educação, que se encontra apenas no âmbito do papel do Estado, conformando um estilo de governança que, a partir do *conhecimento* produzido pelos resultados dos testes, oriente as ações para a retomada da confiança dos sistemas educativos (PEREIRA, 2019, p. 132).

Esses documentos afirmam que a governança multinível apresenta três pilares: responsabilização, capacitação e pensamento estratégico. A responsabilização precisa combinar a verticalidade (ação dos governos tendo como fundamento as leis) com a horizontalidade (atendimento das requisições dos interessados no processo regulatório), ou seja, uma ação mista. Nesse sentido, a responsabilização não parte somente das leis, ou seja, os aspectos legais não administram o sistema sozinhos, eles se inter cruzam com aspectos individuais e privados. A partir dessas fronteiras turvas entre privado e público, surgem os aspectos que são importantes para os sistemas educacionais (PEREIRA, 2019).

O Brasil mantém relações bilaterais com a OCDE:

a presença nas atividades da OCDE vem ocorrendo continuamente, ao longo de diferentes governos, há mais de 20 anos. O Brasil participa hoje, regularmente, de mais de 20 instâncias da organização em nível de comitê e de um número enorme de instâncias subordinadas. Vários órgãos públicos brasileiros estão engajados nesses trabalhos. O Brasil é considerado um parceiro estratégico da OCDE (key partner) e pactuou com a organização, em 2015, um acordo de cooperação, indicando interesse em aprofundar ainda mais a parceria (BRASIL/Ministério das Relações Exteriores, 2018).

Por meio dos resultados do PISA, a OCDE publica materiais referentes às diferentes etapas da educação, que orientam políticas educacionais para as nações-membro. A OCDE, com o objetivo de alicerçar suas propostas, realiza reuniões internacionais que colocam em destaque, por meio de análises comparativas entre os países, as experiências de educação, explorando aquelas que obtiveram sucesso. Essas análises influenciam na decisão política

sobre quais programas devem ser implantados para ajudar na melhoria do desempenho dos estudantes (OCDE, 2012a *apud* DAROS JR, 2013).

De acordo com Pereira (2016), o Pisa é uma ferramenta ideológica e política da OCDE para a propagação de competências e habilidades para o mercado de trabalho, chegando a pressionar e coagir os países a optar pelo Pisa em seus sistemas de ensino. A fim de que isso ocorra, a maneira e o conteúdo de divulgação dos resultados desse programa atacam os sistemas públicos de educação e põem a ineficiência dos sistemas educativos no âmbito da ineficiência do Estado, causando desconfiança nos sistemas públicos e nos países que os utilizam (PEREIRA, 2016).

Segundo Daros Jr (2013), para a OCDE a educação tem tido como função responder às requisições da reestruturação do capitalismo global e suas repercussões sociais derivadas dessa reestruturação. Nas palavras do autor:

Propõe-se, portanto, a enfatizar a necessidade da preparação do indivíduo a uma economia que requer uma formação profissional habilitada para os desafios, inclusive da flexibilidade do emprego. Elementos como inovação, preparação para as rápidas transformações do mercado de trabalho, investimento no capital social e humano fazem parte do discurso do desenvolvimento econômico com equilíbrio social (DAROS JR, 2013, p. 16).

### **1.5 Convergências nas “recomendações” dos organismos internacionais**

As ações dos organismos internacionais citadas nas seções anteriores influenciam na institucionalização de ideologias, estruturas e práticas globais, atuando como representantes de valores globais das políticas mundiais para a educação. Nesse sentido, essas políticas vêm se impondo tendencialmente como autoridades educacionais internacionais.

Esses organismos têm induzido reformas estruturais, em diversos países, por meio de uma concepção de educação ancorada nos fundamentos da sociedade do conhecimento e na teoria do capital humano traduzidos na lógica de competências e habilidades. Adotam também, como pode ser visto nos itens acima, os conceitos de boa governança e de nova gestão pública, que consistem em ampliar a autonomia dos mercados e retrain as ações do Estado, principalmente no que diz respeito ao fomento das políticas sociais, entre elas a educação.

Em síntese, pode-se dizer que essas agendas globais têm como recomendações comuns aos países:

- a) Estandarização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados;
- b) Foco no desempenho especialmente na numeracia e no letramento;
- c) Busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido;
- d) Uso de modelos de gestão empresarial - NGP, como referências para a melhoria da educação.
- e) Uso de indicadores, metas a serem alcançadas e análises comparativas das políticas educacionais, que buscam estabelecer um padrão internacional de educação.
- f) Adoção de políticas de accountability vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional (SOUZA, 2016, p. 469).

Como se pôde observar nos ditames da UNESCO, do BM e da OCDE, descritos nas seções anteriores, a redefinição do papel dos Estados visa torná-los mais competitivos e está ancorada num projeto político hegemônico-conservador, o qual aglutina governos nacionais, setores empresariais e os próprios organismos internacionais. Essa redefinição tem sido justificada, pelos organismos internacionais, pela incapacidade dos países em gerir problemas sociais e estruturais, os quais vão desde problemas econômicos até os educacionais. Esse processo facilita a participação dessas instâncias nas questões internas dos países. De acordo com Pereira (2019, p. 129):

A ineficiência propagandeada retira a centralidade do Estado como provedor de direitos e órgão estratégico de formulação e execução de políticas, e advoga a participação de setores da sociedade civil, vinculados a interesses privados-mercantis, mediados pelas proposições de organismos internacionais que atuam na esfera pública e privada, articulando interesses e postulando-se como cimento orgânico entre esses diversos atores que, imbricados em redes de interesses mútuos, constituem a chamada governança.

Nas recomendações dos organismos internacionais analisados, a busca de financiamento sustentável e a implantação de uma gestão eficaz, nos moldes propostos por eles, esbarram diretamente com os objetivos de igualdade, de inclusão e com a introdução de metodologias inovadoras para a área da educação. Pode-se dizer também que estão na contramão de pesquisas acadêmicas, realizadas em diversos países, que pregam a qualidade social para a educação, no sentido proposto por Machado (2003, p. 8-9):

A qualidade social da educação envolve simultânea e dialeticamente: a) os meios e os fins (pois não é só a finalidade que conta, mas também se nos meios não se esgotam os fins, se entre eles há coerência; b) produtos e processos (pois não é só o produto a atingir que requer qualidade, mas também os processos e as relações humanas pelos quais a ele se chegam); c) sujeitos e objetos (pois não é só o objeto que implica ser considerado, mas quem dele se apropria - sujeitos educandos e sujeitos educadores, e o que essa apropriação faz deles, se sujeitos mais plenos e humanos); d) ensino e aprendizagem (pois não é só o professor que ensina, nem somente o aluno quem aprende). A qualidade da educação é uma imposição permanente: representa o esforço em fazer a atualização do ser humano, colocá-lo à altura de sua época e esse é o escopo de quem planeja tendo em vista dar à qualidade um conteúdo social.

Para melhorar seus resultados, as instituições escolares, ao contrário do que Machado (2003) apregoa acima, têm se utilizado de estratégias excludentes na seleção de estudantes, brecando-os na matrícula; incentivando-os a buscar outras escolas quando não respondem às exigências de “qualidade” das mesmas; discriminando-os no interior das escolas, evitando que aqueles que têm piores resultados participem das avaliações nacionais e internacionais. No processo de aprendizagem, as escolas têm se utilizado de metodologias instrumentais para satisfazer uma ideologia de mercado que reproduz as classes sociais e hierarquias. A ênfase colocada nas habilidades e competências individuais e no empreendedorismo está sendo utilizada para que o jovem possa enfrentar individualmente o desemprego estrutural, considerando as crises estruturais do capitalismo contemporâneo. Possuir habilidades e competências significa ter condições de empregabilidade e não direito ao trabalho (PEREIRA, 2016).

Sob a ótica dos organismos internacionais, a função social da escola na atualidade passa a ser as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes, para o acesso aos postos de trabalho e à sua própria empregabilidade. Essa acepção faz com que o indivíduo se torne um consumidor de conhecimento ao longo de sua vida, para se manter no páreo do mercado de trabalho. Isso significa reforçar instrumentos próprios para a competição e não lidar com os elementos estruturais da exclusão. Pode também funcionar como mecanismo para manter a demanda por formação sempre aquecida. Uma demanda tida pelos empresários como insuficiente, mas, ao mesmo tempo, elemento fundamental para a expansão dos mercados educacionais (PEREIRA, 2016).

Para a etapa do Ensino Secundário, para o qual UNESCO e BM têm indicações específicas e OCDE indicações mais gerais, verifica-se que para os países em desenvolvimento, em alguns deles, essa etapa não é obrigatória e sua expansão deve se dar com o objetivo de atrelar a oferta educacional ao desenvolvimento econômico. Dessa forma, a

expansão da educação secundária pode reproduzir as desigualdades sociais e educacionais, agravando a dualidade estrutural na medida em que privilegia determinadas camadas sociais em detrimento de outras, bem como podem constituir-se em uma “universalização excludente” (TELLO; MAINARDES, 2014).

## 1.6 O empresariado brasileiro e a Educação

Para finalizar este capítulo cabe discorrer, mesmo que sucintamente, sobre o movimento organizado dos empresários brasileiros para viabilizar no país as recomendações dos organismos internacionais e, portanto, da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Nesse sentido, fizemos um recorte e analisamos o movimento Todos pela Educação (TPE) e seus parceiros, que congregam os maiores empresários brasileiros, que buscam influir na educação do país, com o objetivo de estabelecer as bases políticas e sociais para legitimar a atual configuração do capitalismo mundial em nosso país.

As empresas que participam desse movimento, segundo Peroni (2017), somam quase 80% do PIB nacional e fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil. Nessa perspectiva, têm como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças em nossa sociedade, impondo seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (PERONI, 2017).

O TPE, segundo sua página<sup>5</sup>, foi criado, em setembro de 2006, por um grupo de líderes empresariais, com forte presença de grupos paulistas. Esse movimento lançou, em 2006, o documento “Compromisso Todos pela Educação”, considerado por eles um marco histórico. Segundo esse documento, o propósito do grupo é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no país. O TPE considerava que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país e que a “incapacidade técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital” (MARTINS, 2009, p. 22).

Para Shiroma, Garcia e Campos (2011), a recomposição da agenda empresarial no âmbito da educação no Brasil oferece novas referências para a redefinição da atuação da chamada “sociedade civil”. Segundo essas autoras, o TPE ao apelar para “um grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós, como é a educação, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o

---

<sup>5</sup> Ver: <https://www.todospelaeducacao.org.br> Acesso em: 5 jun. 2019.



sentido e o significado da educação pública.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227).

Para o TPE, a má qualidade da educação está expressa nos índices de reprovação, abandono escolar e baixo desempenho dos estudantes brasileiros em exames internacionais, como é o caso do PISA. Essa ineficácia da educação brasileira foi resumida pelo TPE na expressão “a escola não ensina, a criança não aprende, e o Brasil não se desenvolve” (MARTINS, 2009, p. 62).

Nesse sentido, a qualidade da educação deve se traduzir em metas e indicadores com objetivos claros a serem alcançados e prazos determinados para se cumprir. O princípio fundamental do movimento é que a sociedade, como um todo, monitore a evolução dos indicadores educacionais, cobrando de si mesma e dos governos a melhoria da educação (TPE, 2009).

Dessa forma, para o TPE, os diversos aspectos que envolvem a educação devem ser orientados para a garantia dos resultados de desempenho. Para Martins (2013), ao enfatizar a mensuração da aprendizagem por meio da avaliação externa no alcance de uma educação de qualidade, o TPE outorga menos valor aos itens não mensuráveis, reduzindo, dessa forma, o caráter cultural e político da escola pública (MARTINS, 2013).

Embora o TPE seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação estaduais e municipais (EVANGELISTA; LEHER, 2012). Por isso, um dos seus princípios é a corresponsabilidade pela educação, o qual, mediante a correlação de forças existente na sociedade, recupera o papel do empresariado como sujeito na interlocução com os poderes executivos (MARTINS, 2013).

Os documentos do TPE, de acordo com Martins (2013), apresentam uma espécie de cartilha que deve orientar pais, professores e gestores a respeito de quais devem ser suas tarefas na execução do projeto do TPE para a educação pública. Essa autora destaca o documento “Todos pela Educação: rumo a 2022”. Publicado em 2009 e organizado como um guia, o material apresenta 10 mensagens pautadas na ideia de que a educação é um direito de todos que exige vigilância sobre os fornecedores (Estado) e responsabilidade compartilhada pelos resultados.

O documento elege dois segmentos como os destinatários preferenciais dessas mensagens, os pais e os professores. Ou seja, espera-se dos pais o controle e a fiscalização

social e dos docentes, o desenvolvimento de uma escola eficaz. Nesse documento, o diretor é considerado o líder da escola, responsável pela gestão do aprendizado. Ele deve se sentir responsável por garantir as condições para que todo aluno aprenda, ou seja, na ótica empresarial, precisa tomar seus alunos e suas respectivas famílias como clientes da escola (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Esse movimento apregoa a difusão de uma gestão educacional baseada nas concepções da Nova Gestão Pública (NGP), buscando associar princípios como eficácia e eficiência gestonária com justiça social, medidas por testes de rendimento das aprendizagens. De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011), o gerencialismo não é uma novidade e uma invenção do TPE; o que se coloca como novo “é o objetivo de ‘educar’ a sociedade, notadamente os pais, para exercerem o controle e a fiscalização sobre as ações da escola e do Estado” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 243).

Nessa perspectiva, além de propor redefinições na relação da escola com a família, o movimento TPE visa difundir na sociedade preceitos, conceitos, valores morais, atitudes que ressignificam o papel social da educação, a relação entre público e privado e entre Estado e sociedade.

O próximo capítulo irá discutir as políticas para o Ensino Médio no Brasil do governo Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 - 1999/2002) ao governo Dilma Rousseff.

## **CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1995-2015)**

Neste capítulo, são examinadas as políticas públicas para a educação na etapa do ensino médio no período de 1995 a 2015, abrangendo os governos Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 - 1999/2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006 - 2007/2010) e Dilma Rousseff (2011/2014 - 2015/2016). Este capítulo foi construído por meio de pesquisa documental e bibliográfica conduzida de forma a compreender e sistematizar as principais políticas implementadas por estes governos para o ensino médio. Na primeira seção deste capítulo aborda-se de forma bastante sintética alguns antecedentes que marcaram a história do ensino médio no Brasil. A segunda seção trata das políticas propostas e executadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso para essa etapa da educação básica. A terceira e última seção deste capítulo analisa as políticas implementadas nos governos de Lula e de Dilma.

### **2.1 Antecedentes históricos**

Um dos traços da educação brasileira é a dualidade que marcou o país desde o período colonial, permanecendo no Império e no período republicano. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o dualismo se enraizou em nossa sociedade por meio de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Essa dualidade reflete as relações de poder presentes em uma sociedade dividida em classes sociais, a qual concebe o exercício das funções intelectuais e dirigentes às elites e as funções instrumentais e profissionalizantes aos trabalhadores (KUENZER, 2009). Trata-se, pois, de uma construção histórica e política de nação e de sociedade que se queria erguer.

Essa dualidade está presente desde a primeira iniciativa estatal para o ensino secundário, quando se constituíram duas redes: uma profissional e a outra de educação geral e propedêutica. Ela se tornou estrutural na Constituição de 1937 (art. 129), promulgada durante a Ditadura Vargas (1937-1945), com uma nítida demarcação das trajetórias educacionais e de escolas diferenciadas (CURY, 1998).

Em 1942, ocorreu a Reforma Capanema, que instituiu os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico – com três anos de duração, destinados às elites e, portanto, à continuidade dos estudos na Educação Superior – e a formação profissional em nível médio de 2º ciclo, como o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não permitiam o acesso ao ensino superior.

A organização do ensino profissionalizante, realizada por meio das leis orgânicas, a partir de 1943, unificou essa modalidade de ensino em todo o país, mas manteve o paralelismo ao ensino propedêutico. Ocorreu também nesse período a criação de 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 da educação profissional (CURY, 1998).

O dualismo só começou a ser abrandado, em termos legais, nos anos 1950, por meio de algumas leis que buscaram aproximar o ensino profissional do propedêutico. No entanto, somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 4.024/1961, ocorreu a equivalência na legislação nacional para o acesso ao Ensino Superior sob o conceito de Ensino Médio, tendo sido resguardadas as finalidades de cada ramo de ensino (CURY, 1998).

No entendimento de Kuenzer (2009), embora a equivalência na ordem legal se constitua em um significativo avanço, não supera a dualidade estrutural da educação brasileira, considerando a desigualdade social existente no país. Essa desigualdade traça o futuro dos jovens da classe trabalhadora, que precocemente são encaminhados ao mundo do trabalho e em consequência ao ensino profissional.

O golpe militar de 1964 e o seu projeto de “modernização conservadora”<sup>6</sup> proporcionaram um crescimento econômico acentuado ao país, ocasionado também pelo arrocho salarial imposto aos trabalhadores nesse período, conhecido como “milagre brasileiro”. O lema era: primeiro era necessário deixar o bolo crescer para depois dividi-lo. Este quadro de crescimento levantou a expectativa de maior desenvolvimento industrial e apontou a necessidade de formação de força de trabalho qualificada para impulsionar os projetos em desenvolvimento, buscando responder às condições gerais de produção capitalista.

Nessa conjuntura é que foi realizada uma nova reforma do ensino secundário, de caráter técnico-autoritário, por meio da Lei n. 5.692/71<sup>7</sup>, quando o ensino secundário passou a ser denominado de segundo grau, com a duração de três ou quatro anos, e se implantou o ensino profissionalizante compulsório nas escolas públicas e privadas de todo o país (CURY, 1998; KUENZER, 2009).

---

<sup>6</sup> Expressão cunhada pela professora Maria da Conceição Tavares (1993).

<sup>7</sup> Nesta lei o curso primário e o ginásio se unificaram e passaram a ser nomeados de primeiro grau, com a duração de oito anos.

A promulgação da Lei n. 5.692/71 não veio acompanhada da infraestrutura necessária para sua implantação, como tem sido comum no Brasil, pois exigia professores especializados, laboratórios, infraestrutura com os quais as redes públicas e muitas das escolas privadas não contavam. Nesse sentido, a sua implantação se deu de forma precária nas redes públicas e algumas vezes simuladas<sup>8</sup> em algumas escolas privadas.

Vale registrar que a Lei n. 5.692/1971 determinava que na carga mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau seria de 2.200 horas e que houvesse a predominância da formação profissional em relação à formação geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Em 1982, a profissionalização compulsória foi revogada pela Lei n. 7.044, quando a oferta da profissionalização passou a ser opção do estabelecimento de ensino. Essa lei permitiu também que os cursos podiam utilizar as horas previstas no currículo para a formação profissional na formação geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Em 1988, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, houve a promulgação de nova Constituição, na qual a educação foi reconhecida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Em relação ao Ensino Médio, a Carta estabeleceu que se estendessem para essa etapa a obrigatoriedade e gratuidade garantida ao Ensino Fundamental (art. 208, inc. 2), sem estipular prazo para que isso ocorresse.

Na década de 1990, a educação passou por novas mudanças em um quadro de reforma do Estado Brasileiro, incluindo aí as políticas para o Ensino Médio, conforme será apresentado na próxima seção.

## **2.2. As políticas para o Ensino Médio nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 - 1999/2002)**

A década de 1990 no Brasil foi marcada por um reordenamento do modelo de desenvolvimento capitalista, com um quadro de desmontagem da tradição getulista, orientada pela matriz ideológica estatizante e desenvolvimentista. Instaurou-se no país governos de orientação neoliberal que afirmavam a necessidade de modernização do Estado com base na desestatização, na inserção da economia brasileira no sistema internacional, na privatização, na desregulamentação e na retirada gradativa do Estado do papel de provedor de bens e serviços sociais (DUARTE, 2005).

---

<sup>8</sup> A resistência de pais, estudantes e empresários da educação fez com que algumas escolas privadas incluíssem a oferta de disciplinas para os cursos profissionalizantes em seus currículos, a partir de suas capacidades instaladas, mas, de fato, não implantavam os cursos. O Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75, cedendo a essas pressões, passou a considerar a possibilidade dos cursos não levarem a uma habilitação técnica.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil, principalmente na segunda metade da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, colocaram em foco a priorização do Ensino Fundamental, patrocinada pelo Banco Mundial, de acordo com os compromissos firmados na Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien/Tailândia em 1990 (DUARTE, 2005). De acordo com Zibas (2005), os documentos internacionais pregavam principalmente o reforço à Educação Básica para se alcançar um novo padrão de desenvolvimento nos países periféricos e a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de mecanismos de avaliação externa de resultados. Nesse sentido, as políticas de educação passaram a ser pautadas pelos novos modelos de organização e gestão do trabalho e na lógica do mercado.

As disputas em torno dos modelos de educação na década de 1990, que já haviam se expressado no decorrer do processo constituinte, foram retomadas na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que permaneceu por oito anos no Congresso Nacional. Nesse período houve embates entre o projeto, de 1989, oriundo da Câmara, reconhecido como da sociedade civil, pois havia sido construído de forma mais democrática, e os substitutivos que se apresentaram no decorrer do processo, que apresentavam uma versão mais próxima às recomendações dos organismos internacionais, destacando-se entre eles o projeto substitutivo do Senado relatado pelo senador Darcy Ribeiro em 1995. O texto final, aprovado em 1996, foi o do senador Darcy Ribeiro, que expressava a correlação de forças possíveis no Congresso Nacional naquele momento e refletia também os acordos estabelecidos com a equipe à frente do MEC, tendo como ministro o professor Paulo Renato de Souza.

Nessa perspectiva, na análise de Cury (1997a) o texto final da LDBEN - Lei n. 9.394/1996 - se constituiu em uma “polifonia acromática”, considerando que

Há vozes nesta lei, cuja fala foi mascarada. Há vozes que foram silenciadas. Há vozes que são definitivamente recessivas e vozes que são dominantes. (...) O conjunto desta lei, além de uma tecnicidade jurídica muito mal costurada, sofre, de ponta a ponta, de uma incongruência que nunca se espera de uma lei orgânica da educação (CURY, 1997a, p. 32).

Nesta Lei, a educação é reorganizada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Destaca-se que a LDBEN/1996 inaugurou um conceito de Educação Básica que congrega três etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com Cury (1997b), a concepção de Educação Básica contida nessa lei a estrutura como o fundamento da educação brasileira e as etapas que a compõem trazem a

ideia de continuidade, ou seja, a luta pela não interrupção do percurso. Para esse autor, “a noção de básico(a) está, pois, recoberta tanto pelo sentido de alicerce como de marcha progressiva” (CURY, 1997b, p. 114).

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, conforme consta na LDBEN, é de competência prioritária dos estados federativos. Em 1996, a Emenda Constitucional n. 14 alterou o texto constitucional (art. 208, inc. 2) retirando a progressiva obrigatoriedade para essa etapa de ensino e a substituindo pela “Progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996a, p. 1). A eliminação do termo “obrigatoriedade” retirava essa etapa da Educação Básica da alçada do direito público subjetivo, a curto prazo. Entretanto, a LDBEN/1996 (art. 4º, II) manteve o texto original da Carta de 1988 ao dispor “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio como dever do Estado” (CURY, 1997b, p. 117).

A Lei n. 9.394/1996 traçou também os objetivos do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, em seu artigo 35, parágrafos I, II, III e IV, transcritos abaixo:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996b).

Ao interpretar os parágrafos acima descritos, Cury (1997b, p. 118) considerou que o Ensino Médio, nessa lei, não se apresentava como profissionalizante, mas como propedêutico a uma possível profissionalização futura, que poderia se dar na Educação Superior ou na Educação Técnica ou tecnológica.

Ao analisar o artigo 36 (Inc. III, parágrafos 2º e 4º) da LDBEN, esse autor vai mostrar também que a habilitação profissional poderia ocorrer, facultativamente, de forma integrada nos próprios estabelecimentos de ensino ou concomitante em cooperação com instituições especializadas, sem prejuízo da formação geral (art. 35, parágrafo 2º).

Na análise de Zibas (2005), a LDBEN (1996) aprovada abandonou a principal característica do projeto da “sociedade civil” que tramitou no Congresso Nacional, no que se

referia ao Ensino Médio, considerando que não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. Segundo esta autora,

A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que a legislação complementar instituísse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997 (ZIBAS, 2005, p. 1071).

Esse decreto, promulgado na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, determinou a separação obrigatória entre o Ensino Médio regular e a educação profissional, indicando que esta fosse ofertada de forma subsequente ou concomitante ao Ensino Médio. O Decreto n. 2.208/1997 e a Portaria n. 646/1997 não só proibiram a formação integrada, “como regulamentaram formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Na análise de Zibas (2005), restabeleceu-se a dualidade estrutural, justificada de diversas formas pelos especialistas do MEC e assessores de agências multilaterais, como é o caso exemplar de Cláudio Moura e Castro, citado literalmente por aquela autora:

(...) escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o estudo das declinações, da ortografia e dos verbos irregulares (...). O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões diferenciadas, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes (MOURA E CASTRO, 1995 *apud* ZIBAS, 2005, p. 1072).

A política de educação profissional desenvolvida no governo Fernando Henrique não se resumiu ao ensino técnico, abrangendo também ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional. Tratam de ações associadas a princípios de flexibilidade do currículo e da própria formação, que vieram acompanhadas de um ideário em que sobressaíam as noções de *competência* e *empregabilidade* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

De acordo com Ramos (2012, p. 118), a pedagogia das competências

Apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações,



transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada de saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar.

Um currículo fundamentado em competências, segundo esta autora, “parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas” (RAMOS, 2002, p. 404).

A construção de currículos de forma modular permite aos trabalhadores a construção de itinerários de formação específica e busca ainda proporcionar a certificação de competências adquiridas pela experiência profissional, ou seja, o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador (RAMOS, 2002).

Todo esse ideário acerca das competências foi incorporado em estudos elaborados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e dirigidos à Câmara de Educação Básica do CNE para a construção dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (RCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCN).

A própria Resolução CNE/CEB n. 04/99, que estabeleceu essas diretrizes, aponta a seguinte definição para competência profissional: “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL/CNE, 1999, p. 433).

Nessa perspectiva, Ramos (2002) demonstra ainda que a ideia de competência apresentada nessas DCN aparece sempre relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo, diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. Ou seja, a formação profissional não garante nem a entrada, nem a permanência do trabalhador no mercado de trabalho. Este passa, então, a depender das competências adquiridas, que devem ser permanentemente atualizadas para que proporcionem a sua empregabilidade (RAMOS, 2002).

A concepção de empregabilidade se insere numa lógica de individualização e responsabilização do trabalhador pela sua situação de desemprego e da necessidade dos governos nacionais de gerir o desemprego estrutural agravado nos momentos de crise

econômica. Desta forma, segundo Alves (2007), esses governos se sentem isentos de intervir diretamente sobre a oferta de vagas.

Eles vêem o seu campo de intervenção reduzido a acções que incidem quase exclusivamente sobre o lado da procura, quer sob a forma de políticas de emprego quer de educação-formação. Actuar sobre a melhoria da empregabilidade individual surge como a única resposta política possível, (...) para gerir um desemprego de massas que assume contornos paradoxais (ALVES, 2007, p. 59 e 62).

Como se pode observar pelas concepções de competências e empregabilidade, brevemente tratadas acima, verifica-se que não só a construção do Decreto n. 2.208/1997 assumiu esse ideário pedagógico, que serve ao capital e ao mercado, mas também os documentos oficiais produzidos em seguida, como os textos das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN e DCN (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Parecer n. 15/1998, do CNE) foram aprovadas em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM em 1999. Esses dois documentos foram elaborados buscando imprimir uma padronização curricular e combinar aspectos gerais da formação para o Ensino Médio com as demandas do âmbito do trabalho (SILVA, 2010).

Em ambos os documentos, o currículo dessa etapa do ensino estava organizado por meio de áreas: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias” (SILVA, 2010, p. 20). Os princípios que fundamentaram essa organização curricular, conforme mencionado anteriormente, se inspiraram na noção de competências, que, segundo Silva (2010), aparece nas Diretrizes e nos Parâmetros combinada ao conceito de tecnologias, revelando o modelo de formação dessa reforma curricular. Nesse sentido, a autora analisa que se trata de uma “adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva” (SILVA, 2010, p. 20).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de acordo com Silva (2010), o conceito de tecnologias é empregado de forma reducionista, como uma técnica a ser aplicada. Desse modo, a relação entre conhecimento científico e tecnologia é colocada como pragmática e limitada. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes, o entendimento da base científico-tecnológica relativa aos processos produtivos ficou reduzido ao aprendizado da tecnologia por meio de exercícios práticos.

Na análise de Zibas (2005), as Diretrizes para o Ensino Médio (Resolução n. 3/1998) do CNE apresentavam como característica principal uma estrutura híbrida complexa, pois

acenavam para alguns princípios defendidos pelos educadores progressistas, como menor fragmentação de conteúdos, algum grau de autonomia das escolas para definir o currículo, a importância pedagógica do protagonismo juvenil e a centralidade para a preparação ampla para o trabalho e a cidadania (ZIBAS, 2005, p. 1073). Ao mesmo tempo, esses princípios vinham articulados com a noção de competência, que priorizava a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, pautando-se em aspectos cognitivos e socioafetivos que promoviam adaptação e readaptação dos jovens à redução e mudanças do emprego formal (ZIBAS, 2005).

Outro ponto importante salientado por Zibas (2005) foi a omissão nessas Diretrizes do caráter diferenciado dos cursos noturnos de Ensino Médio e dos jovens que os frequentam. Essa autora mostra que os documentos oficiais não se debruçaram sobre essa questão, não apresentaram nenhuma alternativa para a complexidade dos problemas da escola no período noturno e do jovem trabalhador. Nesse sentido, Zibas (2005) afirma que a finalidade implícita nesses documentos “é o de ‘diuturnizar’ o ensino médio, minimizando essa faceta que nos coloca na contramão de outros sistemas educacionais, inclusive de países latinoamericanos” (ZIBAS, 2005, p. 1074).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer n. 15/1998) já previam o estabelecimento de novos procedimentos para a avaliação do Ensino Médio e adotavam também, como referência para esses processos avaliativos, a noção de competências (BRASIL/CNE, 1998b, p. 30).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, surgiu com o objetivo de examinar a proficiência de egressos e de estudantes concluintes do Ensino Médio. De acordo com Souza e Oliveira (2003), o ENEM evidencia como o processo educacional estava sendo tratado de modo individualizado nas avaliações nacionais, imputando ao estudante a responsabilidade pelas competências e incompetências que eram evidenciadas pelos testes (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Nessa perspectiva, esses autores afirmam:

Além de atribuir ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o ENEM tende, no limite, a penalizar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem a população pobre (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 884).

Esse exame passou por várias modificações ao longo dos anos, destacando-se como as principais: induzir o currículo do Ensino Médio via avaliação; possibilitar mobilidade acadêmica dos alunos por meio da utilização do ENEM como vestibular nas universidades federais; usar os resultados do ENEM para analisar o desempenho dos ingressantes na Educação Superior (LOPES, 2010).

Outra avaliação também dirigida aos estudantes do Ensino Médio é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e implantado em 1993. Essa avaliação, segundo o discurso governamental, objetiva a avaliação da qualidade, equidade e eficácia da educação brasileira. Trata-se de uma avaliação bienal feita a partir de uma amostra de larga escala, externa, dirigida a alunos das redes pública e privada.

Os dados produzidos por essa avaliação, para a etapa do Ensino Médio, fornecem informações sobre o desempenho dos estudantes, bem como levanta aspectos intra e extraescolares, como: hábitos de estudos dos estudantes; nível socioeconômico de alunos, professores e diretores; além das características das turmas e infraestrutura da escola. São avaliadas as competências em Língua Portuguesa e Matemática, e, a partir de 2013, os testes aplicados passaram a contar também com questões de Ciências, buscando promover uma maior aproximação com testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela OCDE.

Em 2001 ocorreu a promulgação do Plano Nacional da Educação - PNE (2001-2011), regulamentado pela Lei n. 10.172/2001. Segundo o texto dessa lei, foi estabelecida a “gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias” (BRASIL, 2001, p. 4). E complementa:

A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2001, p. 4).

Esse plano propunha “uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas

escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social” (BRASIL, 2001, p. 18).

A respeito dessas competências, a lei afirma:

(...) o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, p. 18).

Este plano também previu metas a serem cumpridas no período de 2001 a 2011, para a etapa do ensino médio, reproduzidas abaixo.

3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados (BRASIL, 2001, p. 19).

5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem (BRASIL, 2001, p. 19).

6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo: a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares; b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares; c) espaço para esporte e recreação; d) espaço para a biblioteca; e) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; f) instalação para laboratórios de ciências; g) informática e equipamento multimídia para o ensino; h) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos; i) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula; j) telefone e reproduzidor de texto (BRASIL, 2001, p. 19).

8. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos (BRASIL, 2001, p. 19).

14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar (BRASIL, 2001, p. 20).

15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham (BRASIL, 2001, p. 20).

16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino (BRASIL, 2001, p. 20).

Para financiar essas metas, o PNE (2001-2011) continha a seguinte proposição: “os Estados e o Distrito Federal estavam obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais 10% vinculados à educação deveriam ser aplicados, prioritariamente, no ensino médio” (BRASIL, 2001, p. 18). No entanto, todos os itens relativos ao financiamento desse plano foram vetados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o que praticamente inviabilizou a implantação das metas propostas, não só para a etapa do Ensino Médio.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar foi que as escolas estaduais noturnas de Ensino Médio também foram ignoradas nesse PNE quando não se estabeleceu o aumento de vagas, para este período, no Ensino Médio regular (ZIBAS, 2005).

Como se pode observar neste breve relato sobre as políticas para o Ensino Médio no governo Fernando Henrique, a regulação do Ensino Médio pelo estado, nesse período, retomou a dualidade histórica entre uma educação ofertada à elite e aos trabalhadores, promoveu um desmonte da educação profissional, buscou conformar a educação dos jovens às necessidades do processo de reestruturação produtiva e impor uma responsabilização dos próprios sujeitos pela sua empregabilidade.

### **2.3. As políticas para o Ensino Médio nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006 - 2007/2010) e Dilma Rousseff (2011/2014 - 2015/2016)**

A partir de 2003, no Brasil, começa um novo ciclo político com a chegada à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula. Nas grandes metas do plano de governo desse presidente estavam incluídas também reivindicações históricas das camadas populares. No entanto, os pactos estabelecidos com os partidos aliados fizeram com que se desse prosseguimento a políticas que foram implantadas no governo anterior, como foi o caso da política econômica monetarista, centrada no ajuste fiscal, e da reedição de políticas focalizadas nos campos social e educacional (FRIGOTTO, 2005).

As forças de esquerdas que elegeram o presidente Lula e que haviam participado da elaboração do seu programa de governo para a área da Educação intitulado “Uma escola do

tamanho do Brasil”<sup>9</sup> contavam que logo no início desse governo ocorresse a revogação do Decreto n. 2.208/1997, que impedia a integração da educação profissional ao Ensino Médio regular. No entanto, o Decreto n. 5.154/2004, que substituiu o anterior, não correspondeu à expectativa dos que defendiam que a profissionalização no Ensino Médio deveria ser compreendida como uma necessidade social e como um meio pelo qual o trabalho fosse compreendido como princípio educativo (RAMOS, 2012).

O Decreto n. 5.154/2004 deixou que as redes de ensino fizessem a opção com relação à manutenção da separação entre Ensino Médio regular e profissional: ou promover a concomitância, ou promover a integração. A aprovação desse decreto, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), não alterou o desmonte produzido na educação profissional na década de 1990, mantendo também a expressiva parceria público-privada na oferta da educação profissional, conforme recomendavam as agências internacionais de financiamento.

Para esses autores, os textos do decreto já citado e da Lei n. 11.741/2008, que o regulamentou, mostravam não só a influência das instituições privadas de educação, para a manutenção de seus interesses, no decorrer do governo Lula, como também revelavam a timidez política do governo na implementação de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de reformas estruturais com políticas distributivas e emancipatórias (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No final do primeiro governo Lula, foi promulgada a Emenda Constitucional n. 53/2006, que contemplou duas importantes políticas para a área da educação: a de financiamento e a de valorização docente. Essa emenda deu origem ao Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei n. 11.494/2007), que substituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) e abrangeu todas as modalidades e etapas da Educação Básica.

O Fundeb conservou os mesmos mecanismos de captura e de redistribuição de recursos instaurados pelo Fundo anterior. No entanto, ampliou significativamente a abrangência de financiamento a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, contando, para isso, com um maior aporte de recursos decorrente da elevação do percentual subvinculado de um número maior de impostos (BRASIL, 2007).

---

<sup>9</sup> Cf. <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>

Nessa perspectiva, com o FUNDEB houve o aumento do percentual sobre os impostos vinculados de 15% para 20%, além de incorporar outros tributos<sup>10</sup> não previstos para o FUNDEF. A implantação do FUNDEB foi se dando gradativamente, e sua vigência foi prevista até 2020 (BRASIL, 2007). Atualmente, encontra-se em tramitação no Senado Federal a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 33/2019<sup>11</sup> que pretende tornar o FUNDEB permanente.

Embora o FUNDEB agregue uma quantidade maior de recursos, comparando-o ao FUNDEF, há um número de estudantes contemplados bem maior, considerando que abarca toda a Educação Básica. No entanto, segundo Rezende Pinto (2012), o Fundeb, com a complementação da União, tem tido um papel importante na redução de disparidades entre as unidades federadas, considerando que a receita líquida de impostos de cada um desses entes federativos apresenta grande variação. De acordo com o mesmo autor, a razão entre o maior valor disponível por aluno no estado de Roraima e o menor no estado do Maranhão chega a ser três vezes superior (REZENDE PINTO, 2018).

Como se sabe, a responsabilidade pela etapa do Ensino Médio é dos estados federativos, também corresponsáveis pelo Ensino Fundamental. Cerca de 85% das matrículas<sup>12</sup> do Ensino Médio encontram-se nas escolas públicas estaduais. O valor mínimo nacional por aluno (escolas urbanas) para o ano de 2019 é de R\$ 3.238,52, valor mensal pago em muitas escolas de elite no nosso país.

Vale destacar que a Lei do Fundeb, além de ter como função a universalização da Educação Básica, trouxe também a proposição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), aprovado pela Lei n. 11.738/08. Essa lei determinou o valor mínimo que deve ser pago ao docente (formação de magistério/Ensino Médio), que tenha uma jornada de 40 horas semanais. Fixou ainda a carga horária de um terço da jornada, que deve obrigatoriamente ser destinada a atividades realizadas fora da sala de aula. Trata-se de um avanço importante, em especial para as regiões mais pobres do país, apesar de não terem sido contemplados os demais trabalhadores da educação (REZENDE PINTO, 2007).

A Lei n. 11.738/2008 foi sucinta em seu texto no que se refere aos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, pois somente estabeleceu o prazo de 31 de dezembro de 2009 para estados e municípios elaborarem ou adequarem seus planos com vistas ao cumprimento

---

<sup>10</sup> ITCMD (Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações), IPVA (Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores) e quota parte de 50% do ITR (Imposto Territorial Rural devida aos municípios) (OLIVEIRA; TEIXEIRA, s/d).

<sup>11</sup> Sobre esta PEC, ver <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135978>

<sup>12</sup> MEC. INEP. Censo Escolar, 2018.



do PSPN. A lei não regulamentou diretrizes, mesmo que gerais, a serem cumpridas pelos estados e municípios.

Verificou-se, principalmente no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), uma proliferação de planos, programas e projetos na área educacional, com ações específicas e tempos determinados, que se constituíram em políticas de governo e não de Estado. Entre eles, destaca-se, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano era defendido pelo governo como instrumento para detectar e resolver os problemas de qualidade da educação brasileira.

O PDE foi organizado inicialmente em 17 ações que já estavam em desenvolvimento no MEC. Entre essas ações mais gerais para a Educação Básica encontravam-se o FUNDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Piso do Magistério, o apoio ao Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guia das Tecnologias Educacionais, Educacenso, Mais Educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital (SAVIANI, 2009). Em relação ao Ensino Médio, o PDE previu a Biblioteca na Escola, com o objetivo de distribuir livros literários e a ação de universalizar a distribuição de livros didáticos, abrangendo todas as disciplinas do currículo (SAVIANI, 2009).

O IDEB foi criado em 2007 para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, tendo como parâmetros os resultados nos testes de português e matemática e os indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão escolar). Atualmente, esses testes são realizados no final da 5ª e da 9ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

Esses índices de aprendizagem passaram a nortear as metas para melhoria da Educação Básica, de acordo com a expectativa do governo federal. Propunha-se que se chegasse a 2022 com uma média de 6,0 para o IDEB, índice obtido pelos países da OCDE. Em 2005, no Brasil, esse índice atingia 3,8. A busca por melhoria do rendimento dos estudantes brasileiros com base em resultados nacionais e internacionais vinha de encontro às manifestações de setores privados ligados à educação e que possuíam maior visibilidade e presença na mídia (SAVIANI, 2009).

Verifica-se, nesse período, uma tendência de aproximação do MEC com o empresariado, principalmente em 2007, quando foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007). Esse plano, apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, constituiu-se de fato com o apoio e patrocínio de um conglomerado de grupos empresariais, como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal,

Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos (SAVIANI, 2009).

O propósito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de acordo com o discurso governamental, era trabalhar em prol da melhoria da Educação Básica. No entanto, o foco da qualidade estava diretamente relacionado aos resultados quantitativos das avaliações de desempenho dos estudantes nos testes nacionais. O peso que foi dado às avaliações evidenciava a lógica meritocrática e mercantil, defendida pelo empresariado, que cada vez mais foi encontrando espaço de atuação na educação pública (SAVIANI, 2009).

Entre as contradições desse governo – ora contemplar as demandas do empresariado, ora atender os interesses do setor público democrático – é que se encontra a aprovação da Emenda Constitucional n. 59 em 2009. Por meio dessa Emenda se instituiu a obrigatoriedade e gratuidade da educação na faixa etária de 4 a 17 anos de idade. As redes de ensino teriam até 2015 para se preparar para a implantação dessa emenda, que deveria ser cumprida a partir de 2016.

Dessa forma, crianças e jovens passaram a ter garantido o direito a quatorze anos de ensino público e gratuito, e o Brasil passou a ser o segundo país no mundo que oferta 14 anos de ensino obrigatório, ficando atrás somente do Chile, que abrange a faixa etária de 5 a 21 anos. Trata-se de uma grande conquista, considerando que nosso país, quando atingiu nove anos de obrigatoriedade em 2006, encontrava-se

(...) abaixo da média de todas as regiões do mundo, exceto o Sul e o Oeste Asiático (Afeganistão, Bangladesh, Irã etc.), e era um dos últimos em relação aos vizinhos da América Latina ao lado de Cuba e à frente apenas de Honduras e Bolívia (com oito anos), Jamaica, Trinidad e Tobago (ambos com sete anos), Haiti, Nicarágua e Suriname (com seis anos de ensino obrigatório) (REZENDE PINTO; ALVES, 2011, p. 612).

No campo educacional, essa emenda foi vista como uma forma de democratizar e garantir o acesso à última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio; porém, a restrição da obrigatoriedade à faixa etária de 15 a 17 anos evidenciava uma limitação da emenda, considerando que um percentual de 18% de jovens naquela faixa etária encontram-se ainda no Ensino Fundamental e 15% estão fora da escola (MELO; DUARTE, 2011; BRASIL. IBGE, 2016).

No segundo mandato de Lula, o governo federal adotou um modelo de gestão mais próximo dos entes federativos, propondo programas para serem realizados diretamente com as escolas públicas, os municípios e os estados. Buscou também a parceria de outras

organizações, como sindicatos e organizações não governamentais (ONG), para o estabelecimento de programas e projetos no âmbito local.

Um Programa especificamente lançado pelo governo federal para contemplar a etapa do Ensino Médio veio por meio da Portaria n. 971/2009, que implantou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que deveria ser implantado em escolas públicas de Ensino Médio regular. O governo federal pretendia promover a adesão ao Programa pelas redes estaduais de ensino, por meio da prestação de apoio técnico e financeiro.

O ProEMI apresentava algumas características vinculadas à melhoria da qualidade do ensino, como: professores de dedicação exclusiva numa escola; obrigatoriedade de cumprimento do piso salarial em todas as redes que aderissem; promoção de inovação curricular; elaboração de projetos pedagógicos pautados na educação científica e humanística, entre outros aspectos (BRASIL, 2009).

A finalidade do ProEMI era a implantação de proposições curriculares de caráter inovador nas instituições escolares públicas de Ensino Médio de natureza não profissionalizante. Ou seja, incentivar as redes estaduais a empregarem medidas que proporcionem currículos diversificados com base em atividades integradoras, a partir de aspectos como cultura, trabalho, ciência e tecnologia, visando a uma educação mais atrativa no Ensino Médio, assim como à melhoria da sua qualidade.

Esse programa trouxe à tona a discussão em torno do Ensino Médio e de sua identidade. Nele, a identidade dessa etapa de ensino se constituiria a partir da superação da dualidade presente historicamente, ou seja, a superação da divisão entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante, constituindo uma identidade unitária. Essa base unitária deveria associar cultura, trabalho, ciência e tecnologia, visando à emancipação dos estudantes (SIMÕES, 2011).

No ProEMI o trabalho é entendido como um princípio educativo que deveria mediar todo o processo pedagógico, superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado. Dessa forma, a escola do Ensino Médio deve tratar do trabalho sem necessariamente ser profissionalizante (FERREIRA, 2017, p. 301).

Em relação aos currículos, o ProEMI preconizou que as escolas apresentassem um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) condizente com as orientações pedagógicas nele contidas e centrado em oito grandes macrocampos<sup>13</sup>: acompanhamento pedagógico; iniciação

---

<sup>13</sup> Compreende-se como macrocampo “um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2013).

científica e pesquisa; cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; participação estudantil; leitura e letramento.

Esses macrocampos deveriam operar como eixos organizadores de novos currículos para o Ensino Médio. Destaca-se também a ênfase dada no ProEMI em estratégias de integração curricular, fazendo com que fossem mobilizadas “temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 15).

O ProEMI era bastante ambicioso e o governo se viu forçado a flexibilizar as condições de implementação e apoio por pressão dos estados, descaracterizando aspectos centrais da proposta inicial, como a dedicação exclusiva dos docentes, o acompanhamento sistemático dos projetos político-pedagógicos e os macrocampos definidos no projeto original.

Em estudo sobre a implementação do ProEMI nos estados brasileiros, realizado por Silva e outros (2015), constatou-se que, entre os 25 estados<sup>14</sup> que aderiram ao Programa, havia uma grande variação no processo de implementação, como ocorria também entre as escolas, mesmo quando pertenciam à mesma rede.

A pesquisa acima citada constatou que grande parte das ações do ProEMI estavam sendo organizadas na forma de projetos, atividades ou oficinas temáticas. No entanto, essas ações se apresentavam desarticuladas da base curricular que permanecia estruturada em disciplinas; os macrocampos eram percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular (SILVA *et al.*, 2015).

Em relação ao processo de aprendizado dos estudantes, Silva e outros (2015) identificaram, por meio de questionários respondidos pelos docentes, que na opinião deles houve melhoria no rendimento escolar com redução dos índices de reprovação e de abandono, fortalecimento da autonomia e senso crítico dos educandos.

Em 2009, já no final do mandato de Luís Inácio Lula da Silva, foi apresentada ainda uma proposta para reformular o ENEM. O novo ENEM passou a ser composto por testes de rendimento (provas) em quatro áreas do conhecimento humano: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias. Pela Portaria INEP n. 109, o ENEM passou a ter sete objetivos principais, sendo mantida a perspectiva inicial de ser uma referência para

---

<sup>14</sup> Apenas Minas Gerais e Alagoas não haviam implementado o ProEMI até 2013.

autoavaliação e de ser um instrumento complementar de processos seletivos para o mundo do trabalho.

Os principais objetivos do novo Enem são: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior; possibilitar a mobilidade acadêmica; induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio; promover a certificação de jovens com mais de 18 anos. As universidades poderiam “optar por aderir” ao novo ENEM como fase única, participando do SISU ou como primeira fase, combinado com o vestibular da instituição; ou como fase única, para as vagas remanescentes do vestibular.

Em 2009, foram instituídas as Portarias MEC n. 462/2009 e INEP n. 109/2009, que regulamentaram a avaliação do desempenho acadêmico escolar por meio da divulgação da média global de cada escola. Essa ação fez com que as escolas passassem a olhar para o ENEM em uma dinâmica de performatividade, ou seja, como uma avaliação externa na qual a qualidade educacional de cada instituição passa a estar atrelada à média escolar alcançada nele, bem como à quantidade de alunos aprovados nos cursos superiores. Esse exame passa a ser responsável por legitimar, socialmente, a qualidade do trabalho educativo das escolas, a partir dos resultados institucionais e individuais de seus alunos (LOPES; LÓPEZ, 2010).

Os resultados do ENEM têm servido de troféu para as escolas bem colocadas e desqualifica as malcolocadas, promovendo a competitividade e deixando de lado contribuições pedagógicas que podem ser reveladas por meio dos seus resultados.

Na análise de Sousa (2003), o ENEM já sinalizava que a estrutura de avaliação pautada nos resultados e na classificação tende a fomentar uma “lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino” que se expressam no interior das escolas na sua gestão e na sua estrutura curricular. Para ela, no que concerne ao sistema de ensino, as avaliações nos moldes mencionados tendem a modificá-lo de acordo com suas matrizes, delimitando, por vezes, o “conhecimento que tem valor”, sendo esse “entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem” (SOUSA, 2003, p. 187-188).

Em 2010, o ENEM passou a contar com novas finalidades. A primeira delas se refere ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), aprovado mediante a Portaria n. 2, de janeiro de 2010. O discurso oficial para justificar a unificação do ENEM ao SISU pautava-se na democratização do acesso aos cursos de Ensino Superior no país, essencialmente para os estudantes em contexto de classe menos favorecida e estudante de escola pública.

Em contrapartida, conforme destacado em estudo realizado por Lourenço (2016), o ENEM, ao preconizar a característica seletiva e classificatória, reforça a meritocracia. Para

esse autor, o ENEM não modifica a realidade da educação do país, marcada pela desigualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, sua utilização como processo de entrada na universidade não vai alterar significativamente a lógica inerente aos tradicionais vestibulares (LOURENÇO, 2016, p. 20). Ainda em 2010, cabe destacar a vinculação do ENEM ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

No governo Dilma Rousseff, em 2011, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC, Lei n. 12.513/2011). O PRONATEC, de acordo com Vasconcelos e Amorim (2018), foi concebido como uma política pública de educação profissional para atender às expectativas de formação massiva de mão de obra minimamente qualificada, sendo também uma resposta imediatista aos apelos do empresariado ao suposto “apagão” de mão de obra demandado pela expansão econômica.

Esse Programa, de acordo com o seu artigo 1º, se propôs a “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011). Para tanto, a referida lei determina, em seu parágrafo único do artigo 1º, um conjunto de objetivos, dentre eles: expandir/democratizar a “oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio”; melhorar a “qualidade do ensino médio público”, articulando-o com a educação profissional; estimular a “expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica”; ampliar as “oportunidades educacionais dos trabalhadores” via “formação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011).

O PRONATEC se tornou um marco do governo Dilma. O Programa se constituiu como alternativa imediatista de formação massificada e precarizada da força de trabalho em nosso país. Além disso, possibilitou, segundo Ferreti e Silva (2017), um aumento significativo da participação do capital privado na área da Educação Básica.

Em 2012 foram regulamentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). As DCNEM foram elaboradas no sentido de se colocar como eixo integrador do conhecimento a relação entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho, fortalecendo a visão do trabalho como princípio educativo (FERREIRA, 2017).

Essas DCNEM foram elaboradas com a participação atuante de pesquisadores brasileiros, seja com a presença deles em reuniões do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou com a elaboração de documento oriundo de pesquisas que buscavam influir no texto das novas diretrizes (SILVA, 2016). Isso pode ser evidenciado, segundo Silva (2016), pelo fato de que esse documento estava embasado em pesquisas sobre gestão democrática, educação e

juventude, Ensino Médio e currículo, por exemplo. Participaram também da sua elaboração movimentos em prol do Ensino Médio.

Essas diretrizes apresentavam bases teóricas muito diferentes das utilizadas nas diretrizes de 1998, apresentadas neste capítulo, particularmente no que se refere às relações entre trabalho e Ensino Médio. As diretrizes de 1998 propunham a adequação da educação ao setor produtivo, além da preparação dos estudantes para a flexibilização do mercado de trabalho, ao passo que as diretrizes de 2012 indicavam que a formação adquirida conduzisse ao entendimento crítico da sociedade e do trabalho (FERRETI; SILVA, 2017).

As novas DCNEM, de acordo com Moehlecke (2012), buscaram possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o estudante para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão. Nesse sentido, elas sugeriam uma estrutura curricular que articulasse uma base unitária com uma parte diversificada, que atendesse à multiplicidade de interesses dos jovens. Essas diretrizes preconizavam, ainda, a possibilidade da educação em tempo integral para a etapa do Ensino Médio, que deveria abranger um mínimo de sete horas diárias, e davam ênfase à integração curricular entre formação de nível médio à formação profissional. No entanto, essas diretrizes reafirmavam a avaliação com base em competências e habilidades, modelo que já havia sido difundido e adotado em praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação (MOEHLECKE, 2012).

Em 2013 foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM, por meio da Portaria n. 1.140, de 22 de novembro. Esse pacto propõe uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais de Educação (Seducs) e Universidades, para a formação continuada de docentes dessa etapa da educação. Trata-se de um programa proposto pelo Governo Federal que está articulado ao PROEMI, por meio do redesenho curricular e na promoção da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio.

As ações propostas pelo pacto encontram-se em concordância com as seguintes legislações: LDBEN, DCNEM e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB/2012). Esse pacto apresenta como pressupostos de sua implementação a promoção da melhoria da qualidade do Ensino Médio; a ampliação dos espaços de formação dos docentes envolvidos na Educação Básica; o desenvolvimento de espaços para a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas no âmbito escolar e a promoção de práticas pedagógicas com ênfase na formação humana integral.

Em 2013, foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 6.840, que propunha alterar a Lei n. 9.394/1996 para instituir a jornada de tempo integral no Ensino

Médio e dispor sobre a organização dos currículos desta etapa da Educação Básica por área do conhecimento.

Este projeto de lei traz novamente o debate sobre a dualidade do Ensino Médio ao propor que os estudantes já deveriam, no último ano do curso, escolher a carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante. Na análise de Krawczyk (2014), nesse PL “diversificam-se as trajetórias de formação: umas mais imediatistas e utilitaristas e outras de formação científica e de longo prazo, fragmentando ainda mais o processo formativo dos jovens e antecipando decisões a serviço da reprodução social” (KRAWCZYK, 2014, p. 35). Nessa perspectiva, a autora afirma o viés claramente segregacionista desse projeto, pois pressupunha que os jovens que optassem pelo mercado de trabalho não dariam continuidade aos estudos na Educação Superior (KRAWCZYK, 2014).

Por fim, cabe ressaltar a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que se deu no último ano do primeiro mandato de Dilma Rousseff. Sua elaboração contou com conferências realizadas nos âmbitos municipais, estaduais e nacional. Nessas conferências, os representantes da comunidade escolar e da sociedade civil puderam debater e influenciar na proposição de metas relativas à educação, objetivando a criação de um Sistema Nacional de Educação.

Nesse plano, a meta 3 é específica do Ensino Médio e previu “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)” (BRASIL, 2014, p. 4). Essa meta prevê então que, até a vigência final do PNE, todos os jovens de 15 a 17 anos devem estar na escola e, pelo menos 85% deles, cursando o Ensino Médio, que é etapa educacional adequada para essa faixa etária.

A ampliação da obrigatoriedade escolar proposta nessa meta já havia sido instituída por meio da Emenda Constitucional 59/2009. De acordo com Silva, isso explica o fato de essa meta manter a universalização do atendimento escolar, para essa etapa da educação, na mesma faixa etária fixada anteriormente, ou seja, de 15 a 17 anos. Para essa autora, “o principal avanço do PNE 2014-2024 para o Ensino Médio se refere à ampliação do acesso ao estabelecer que 85% dos jovens entre 15 e 17 anos devem estar matriculados na última etapa da educação básica até 2024” (SILVA, 2018a, p. 16).

No entanto, dados do Censo Escolar de 2014 registravam que cerca de 35% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda se encontram no Ensino Fundamental e 17% encontram-se fora da escola. Somava-se a essa realidade a elevada taxa de abandono escolar precoce, considerando



que cerca de 32% dos jovens entre 18 a 24 anos de idade não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam estudando (BRASIL. MEC/INEP, 2015).

Além dos dados acima citados, pode-se destacar também o Relatório do TCU apresentado em 2014, que mostrava um *déficit* de infraestrutura escolar<sup>15</sup> na etapa do Ensino Médio no Brasil. De acordo com a análise desse Tribunal, tal *déficit* tornaria impossível atender à meta parcial da taxa de escolarização líquida de jovens de 15 a 17 anos projetada para 2016, ano em que as redes públicas deveriam implantar a obrigatoriedade de 15 a 17 anos, conforme previsto na EC 59/2009.

Outro aspecto levantado nesse relatório que vale a pena ressaltar é que não havia professores com formação específica em quantidade suficiente para ofertar as disciplinas obrigatórias especificadas para o currículo do Ensino Médio. A estimativa apresentada pelo TCU (2014) é de que faltavam mais de 32 mil professores com formação específica no conjunto das doze disciplinas<sup>16</sup> obrigatórias nas redes estaduais de educação de todo o Brasil (BRASIL. TCU, 2014).

Apesar da melhoria dos indicadores de acesso e permanência de jovens na escola, nas últimas décadas a garantia do direito ao Ensino Médio permanece sendo uma questão não resolvida pelas políticas públicas. Os dados acima mostram que a etapa do Ensino Médio ainda enfrenta barreiras na garantia dos direitos dos/as jovens à educação. Nesse sentido, a universalização do Ensino Médio para a juventude brasileira permanece como um dos principais desafios no campo das políticas educacionais.

Mesmo frente a esse desafio, em 2016, já no governo de Michel Temer, foi apresentado ao Congresso Nacional a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Reforma do Ensino Médio, a qual será tratada no capítulo 3 desta dissertação.

---

<sup>15</sup> O TCU identificou 475 municípios que se enquadram nesse déficit, correspondendo a 37,6 mil vagas potenciais. Segundo o TCU, apesar de aparentemente pequeno, o déficit está fortemente concentrado nos estados do Norte e Nordeste, como Pará (33 municípios, 10,7 mil vagas), Alagoas (36 municípios, 6,2 mil vagas) e Maranhão (36 municípios, 5,97 mil vagas), que já apresentam níveis grandes de desigualdade educacional (BRASIL, TCU, 2014).

<sup>16</sup> Física foi a disciplina que apresentou o maior *déficit* (mais de nove mil professores) e em todos os estados brasileiros. Em seguida, aparecem as disciplinas de química e sociologia, ambas com carência de mais de quatro mil profissionais, sendo que a carência em sociologia aparece em 25 estados e em química, em 20 (BRASIL, TCU, 2014).

## CAPÍTULO 3 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER

Este capítulo apresenta o contexto em que a política para o Ensino Médio foi elaborada (início da era Temer) e busca analisar todo o processo da reforma, desde o encaminhamento da MP n. 746/2016 ao Congresso Nacional até a promulgação da Lei n. 13.415/2017. A exposição resulta de pesquisa documental, bibliográfica e levantamento de dados estatísticos, conduzidos de forma a compreender os interesses por trás da reforma; os atores individuais e coletivos (públicos e privados) envolvidos nesse processo e as condições físicas, materiais e de trabalho das unidades escolares para se implantar a reforma.

### 3.1 O contexto político, econômico e social em que ocorre a Reforma do Ensino Médio

A presidenta Dilma Rousseff (PT), reeleita em 2014 com mandato até 2018, foi destituída do seu cargo em 31 de agosto de 2016 pelo Senado Federal, por meio de *impeachment*. Pode-se dizer que os arranjos para o afastamento da presidenta se iniciaram com o resultado das eleições de 2014, após a acirrada disputa no segundo turno entre o PT<sup>17</sup>, que recebeu 51,6% dos votos válidos, e o PSDB<sup>18</sup>, que contou com 48,4% deles (BECKER *et al.*, 2016).

O senador Aécio Neves (PSDB), derrotado nas urnas, não aceitou esse resultado e desde o seu primeiro pronunciamento no Senado Federal, em 5 de novembro de 2014, afirmou que iria “fazer oposição incansável e intransigente ao governo”<sup>19</sup>. A partir daí, passou a liderar diversas ações visando criminalizar a chapa vencedora, apoiado pelos setores mais conservadores do Congresso Nacional, pelo empresariado e pelas mídias privadas dominantes em nosso país, os quais, de forma tendenciosa, favoreciam os argumentos a favor do *impeachment*<sup>20</sup>, influenciando a opinião pública (BECKER *et al.*, 2016). O vice-presidente Michel Temer assumiu então o cargo de Presidente da República, que vinha ocupando interinamente desde 12 de maio de 2016, quando a presidenta Dilma foi afastada temporariamente pela Câmara Federal.

<sup>17</sup> Partidos que se coligaram com o PT para a eleição presidencial de 2015: PMDB, PSD, PP, PR, PROS, PDT, PCdoB e PRB (BRASIL, TSE, 2014).

<sup>18</sup> Partidos que se coligaram com o PSDB para a eleição presidencial de 2015: PMN, SD, DEM, PEN, PTN, PTB, PTC e PTdoB (BRASIL, TSE, 2014).

<sup>19</sup> Ver discurso na íntegra em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/leia-a-integra-do-discurso-de-aecio-no-senado/>

<sup>20</sup> A peça acusatória, apresentada à Câmara dos Deputados, pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaína Pachal, solicitando o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, afirmava que ela “teria editado seis decretos de abertura de crédito suplementar sem a autorização do Congresso e utilizado bancos públicos para financiar programas de governo, o que ficou conhecido pela expressão ‘pedaladas fiscais’. Assim, teria praticado conduta prevista na Lei n. 1.079/1950” (CAVALCANTI; VENERIO, 2017, p. 143).

Aliada às questões políticas, o cenário econômico de 2015 não era dos mais favoráveis ao governo Dilma. A crise externa refletiu-se no cenário brasileiro criando uma espécie de efeito dominó, pois além da União, diversos Estados e Municípios entraram sucessivamente em colapso financeiro. Naturalmente, a insatisfação popular aumentou na mesma proporção da crise, com a inflação atingindo o patamar de 10% ao ano, o descontrole cambial, a queda no preço do petróleo e o aumento do desemprego. Este apresentava saldo negativo de 1,5 milhão de empregos formais e foi principalmente esse aspecto, explorado e ampliado pela mídia, que alimentava a insatisfação popular e se refletia nas manifestações contra o governo (CAVALCANTI; VENERIO, 2017).

Vários analistas<sup>21</sup> desse momento histórico brasileiro afirmam que a presidenta Dilma sofreu um golpe civil de cunho parlamentar, midiático e jurídico, que fez chegar à Presidência da República, via posse de Michel Temer, os partidos mais conservadores que apoiaram o *impeachment*. Alguns desses partidos já compunham a coalizão formada pelo PT para disputar a Presidência da República, desde o primeiro governo Lula, tendo permanecido nos governos Dilma, mas que debandaram facilmente para a oposição quando lhes convieram. Em 29 de março de 2016, o PMDB, por aclamação, anunciou a ruptura com o PT, e outras siglas aproveitaram a circunstância para abandonar a base do governo, como o PP, o PSD e o PRB.

O grupo que assumiu o poder, sob o comando do presidente Temer, trouxe consigo um projeto de governo conservador, classista e autoritário (POCHMANN, 2017). Grande parte desse projeto estava contido no Programa de Governo denominado “Ponte para o Futuro”, lançado pelo PMDB em outubro de 2015. Esse programa propunha cinco pontos principais<sup>22</sup>: estabelecimento de um regime constitucional de limitação dos gastos públicos; reforma da Previdência Social; redução das obrigações e vinculações constitucionais; adoção de um orçamento impositivo, com base zero, e de um comitê de avaliação de políticas públicas; diminuição do papel do estado na economia e ressignificação de programas sociais e dos bancos públicos (PMDB, 2015).

Esse projeto, segundo Pochmann (2017), tem levado à inflexão tanto no que se refere às questões internas do país, como nas relações internacionais. No âmbito interno, o autor destaca a política de austeridade econômica com a aprovação do congelamento do orçamento público por 20 anos (PEC n. 95/2016); a retomada da política de privatizações de setores até então preservados, como o pré-sal; a inflexão das políticas sociais públicas, que tem se dado

---

<sup>21</sup> Cf. FERREIRA (2017); FERRETI, SILVA (2017); POCHMANN (2017).

<sup>22</sup> Ver Programa “Ponte para o Futuro – PMDB” em <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>

por meio de propostas de reformas, como a trabalhista, a previdenciária e da educação. Na política externa, verificou-se o realinhamento brasileiro à atual onda conservadora global (POCHMANN, 2017).

Não se pode deixar de destacar também a participação do Judiciário no encadeamento do *impeachment*, com destaque para a Operação Lava Jato (13ª Vara da Justiça Federal de Curitiba) e do próprio Supremo Tribunal Federal (STF). No que se refere à Lava Jato, ela dá sequência ao “processo de intervenção do judiciário na política nacional, por meio da criminalização seletiva dos mecanismos usuais de financiamento de campanhas políticas vigentes no País (o popular ‘caixa 2’)” (CAVALCANTI; VENERIO, 2017, p. 144).

Esses autores analisam ainda que a atuação da Lava Jato (Promotoria Federal e o próprio juiz Sergio Moro) realizou movimentos sincronizados, visando interferir tanto no funcionamento do Parlamento, quanto na opinião pública, deflagrando operações, prisões e conduções coercitivas repletas de ilegalidades, sempre às vésperas de eventos significativos, como manifestações públicas e eleições (CAVALCANTI; VENERIO, 2017). Em relação ao STF, esses autores criticam o não oferecimento de proteção constitucional contra o uso deturpado do instituto do *impeachment*.

O processo de reforma do Ensino Médio no Brasil se iniciou nessa conjuntura nacional regressiva, tendo sido implementado por meio da Medida Provisória n. 746/2016, sem nenhum debate com a sociedade civil, ou seja, professores, estudantes, famílias, pesquisadores da área de Educação, especialistas, movimentos sociais da Educação (organização de pesquisadores, sindicatos, associações).

Essa reforma foi o primeiro ato direto do governo Temer na área educacional e teve como principais interlocutores os grandes grupos empresariais que compõem o movimento Todos pela Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). A proposição de reforma sequer levou em consideração as condições físicas e materiais das escolas e de trabalho dos docentes dessa etapa da educação, como carreira e salário docente, entre vários outros aspectos que serão abordados nas seções seguintes.

### **3.2. As condições físicas, materiais e de trabalho docente na ocasião da Reforma do Ensino Médio**

Esta seção apresenta um panorama estatístico do Ensino Médio Regular, na ocasião da Reforma (2016-2017), por meio de dados do INEP/Censo Escolar da Educação Básica (2016 e 2017) e do IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2015), trazendo aspectos relativos às matrículas, taxas de rendimento, condições de trabalho e infraestrutura escolar. Inicialmente, apresentam-se os dados mais gerais da Educação Básica e depois focalizam-se os dados específicos do Ensino Médio Regular.

Em 2016, o número de matrículas na Educação Básica no Brasil foi de 48.817.479 (48,8 milhões), tendo sido ofertadas em 186.081 mil escolas em todo o país. Dessas matrículas, 8.279.104 (8,2 milhões) são na Educação Infantil; 27.691.478 (27,6 milhões) no Ensino Fundamental; 8.133.040 (8,1 milhões) no Ensino Médio; 1.859.004 na Educação profissional; 3.482.174 (3,4 milhões) na Educação de Jovens e Adultos; 971.372 (0,9 milhão) na educação especial (BRASIL. MEC/INEP, 2017).

As redes públicas retêm a maior parte das matrículas, com 39.834.378 (39,8 milhões), e 8.983.101 (8,9 milhões) estão na rede privada. A zona urbana abrange 88,57% das matrículas e a zona rural, 11,43% (BRASIL. MEC/INEP, 2017).

Na etapa do Ensino Médio Regular foram matriculados 8.133.040 estudantes nas 28,3 mil escolas existentes, representando 16,7% do total de matrículas efetuadas na Educação Básica. Do total de escolas de Ensino Médio, 89,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural, o que representa o menor número de escolas na zona rural de toda a Educação Básica. Tem-se, portanto, 95,6% de estudantes do Ensino Médio matriculados na zona urbana e 4,4% na zona rural. A rede estadual atende a maioria dos estudantes com 84,8% e a rede privada atende 15,2%.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015 (BRASIL. IBGE, 2016), a população de jovens de 15 a 17 anos no Brasil em 2015 era de 10.637.610 e a taxa de escolarização era de 85%. Dentre esses jovens, 1.593.141 estão fora da escola, 1.863.158 encontram-se no Ensino Fundamental e 83.663 são analfabetas/os (BRASIL. IBGE, 2016).

É bom lembrar que a faixa de 15 a 17 anos corresponde à idade regular de frequência ao Ensino Médio e que, desde 2009, está regulamentada a escolarização obrigatória no país para a população de 4 a 17 anos de idade. O ano de 2016 era o prazo previsto para o cumprimento dessa exigência.

Em relação às taxas de rendimento escolar, verifica-se que o maior índice de reprovação se concentra no primeiro ano do Ensino Médio, correspondendo a 17,7% dos jovens; no segundo, esse percentual cai para 10,9% e no terceiro, 6,5%. No que se refere ao abandono nesta etapa da educação, a taxa é de 8,8% no primeiro ano; 7,2% no segundo e 5,4% no terceiro. A taxa nacional de distorção idade/série é de 27%.

Em estudo realizado pela UNICEF (2014), verificou-se que o abandono da escola pelas/os estudantes do Ensino Médio está relacionado principalmente a dois aspectos mais gerais: o contexto socioeconômico (o trabalho precoce das/os estudantes; a gravidez na adolescência das jovens; a violência familiar e no entorno da escola) e questões ligadas à organização e gestão escolar (a falta de diálogo entre professores, estudantes e gestores escolares; a desmotivação dos estudantes; a infraestrutura precária dos estabelecimentos; as condições precárias de trabalho dos docentes).

Em relação aos docentes, observou-se que em 2016 o número de professoras/es na Educação Básica era cerca de 2,2 milhões de docentes distribuídas/os entre as redes de ensino: 1,9 milhão na área urbana e 0,3 milhão na área rural. O menor índice de professoras/es está na esfera federal, com aproximadamente 33 mil professoras/es, e o maior número está na instância dos municípios, que emprega 1.155.657 professoras/es, seguida da rede estadual com um total de 714.892 mil docentes (urbano e rural).

O número de professores por etapa de ensino nas áreas urbanas e rurais apresenta um total de 2.196.397, sendo 540.567 na Educação Infantil, 1.413.495 no Ensino Fundamental e 519.883 no Ensino Médio. No Ensino Médio, 491,4 mil estão na zona urbana e 35,4 mil na zona rural. A rede estadual detém o maior número de docentes, com 434,7 mil, seguido de 19,8 mil na rede federal e 3,4 mil na municipal. A rede privada conta com 103 mil docentes, nas zonas urbana e rural, que atendem pouco mais de um milhão de matrículas em todo país.

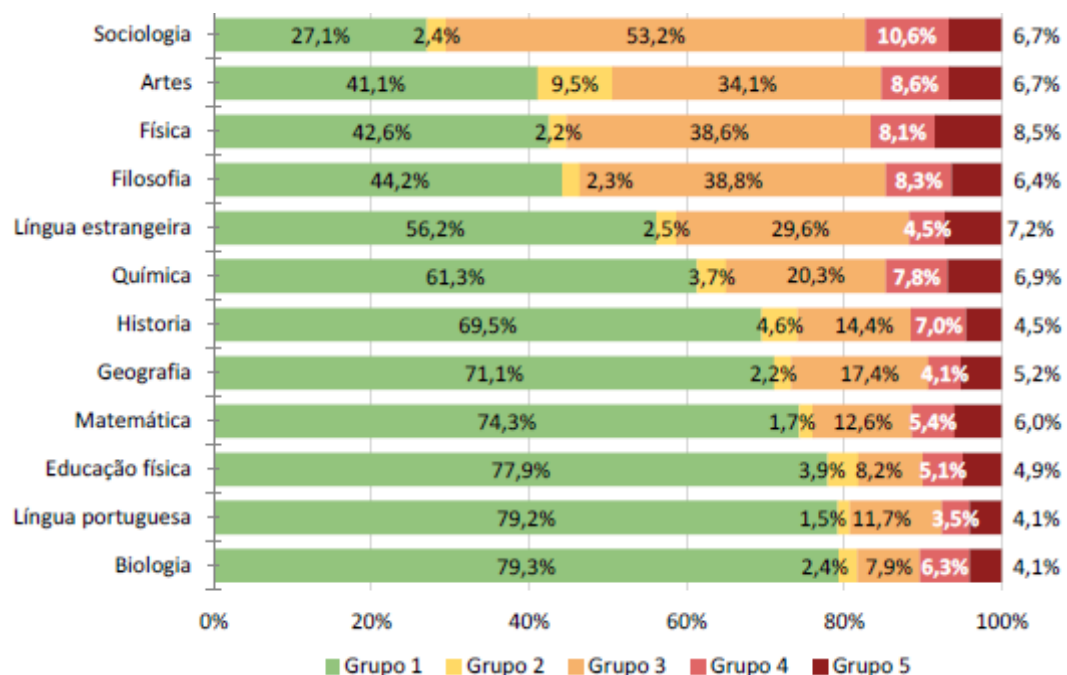
Em relação à formação, 93,2% dos professores que atuam nas turmas de Ensino Médio têm curso superior completo, 44,4% são pós-graduadas/os. No entanto, 6,8% ainda não têm formação superior. Esse percentual provavelmente agrega professores da educação profissional que atuam no Ensino Médio concomitante com o ensino regular, forma que se manteve remanescente em algumas redes públicas estaduais.

Segundo o relatório do Tribunal de Contas da União (BRASIL. TCU, 2014), com base no censo escolar de 2012, faltam cerca de 32.000 professoras/es com formação em licenciatura nas redes estaduais de educação no Brasil para ministrar as doze disciplinas comumente ofertadas no Ensino Médio. Física é a disciplina com o maior *déficit* e registra-se a falta dessa/e docente em todos os estados da federação. Em sequência, aparecem as

disciplinas de química e sociologia com alto grau de *déficit* de professoras/es (BRASIL. TCU, 2014).

Essa escassez de docentes no Ensino Médio deve-se a vários fatores, tais como baixa atratividade da profissão docente, condições desfavoráveis de trabalho, falta de formação específica na área onde atuam, baixa remuneração, entre outros. O Gráfico 1 mostra a adequação da formação docente no Ensino Médio no Brasil em 2017.

Gráfico 1 - Indicador de Adequação da Formação Docente<sup>23</sup> do Ensino Médio por disciplina - Brasil 2017.



Fonte: BRASIL. MEC/INEP - Censo Escolar 2017.

O TCU (2014) constatou ainda que os sistemas estaduais de educação não vêm cumprindo a Lei 11.738, de 16/07/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica, ora não efetuando o pagamento do valor mínimo registrado em lei, ora não cumprindo 1/3 da hora atividade (realizada fora da sala de aula).

<sup>23</sup> “**Grupo 1** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 2** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 3** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; **Grupo 4** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; **Grupo 5** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior” (BRASIL. MEC/INEP, 2017).

Quanto ao regime de trabalho, 68,7% das/os professoras/es do Ensino Médio são concursadas/os. A maioria, 63%, está vinculada à rede estadual de ensino e 31,3% têm contratos temporários. Nessa situação, tem-se mais de 145 mil professoras/es do Ensino Médio que não possuem garantias trabalhistas, ou seja, são contratados no início do ano letivo e demitidos no final dele, tendo que se submeter a esse processo todo ano. Os professores temporários sequer têm a garantia de ser designados para as escolas onde estavam trabalhando no ano anterior, provocando uma descontinuidade do trabalho que estava sendo desenvolvido e um processo contínuo de adaptação na unidade escolar onde é contratado.

Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir concurso público e a instituição de planos de carreira para as/os professoras/es nas redes públicas, o TCU (2014) verificou que alguns estados brasileiros contam com altos índices de contratação de professoras/es temporárias/os, sendo que em onze estados (AC, AL, AM, CE, ES, MS, MT, PB, PI, RS, SC) o índice para esse tipo de contratação varia entre 40 a 67%. Ainda segundo o TCU (2014), essa forma de contratação, em alguns sistemas estaduais, passou a ser a verdadeira política de admissão de pessoal, o que está criando subcategorias de professoras/es que não possuem a mesma remuneração nem os mesmos direitos trabalhistas viabilizados àqueles que possuem vínculo como estáveis (BRASIL. TCU, 2014).

Os recursos de infraestrutura disponíveis nas escolas de Ensino Médio estão relacionados na Tabela 1. Observa-se que o índice mais crítico relativo à infraestrutura é o laboratório de ciências, aparecendo em 39,2% das escolas estaduais e 28,2% das municipais. Chama a atenção que apenas 43,5% das escolas estaduais possuem a infraestrutura adequada, indicada na meta 7, estratégia 7.18<sup>24</sup>, do PNE (2014 – 2018), enquanto a rede federal possui 76,6% e as escolas privadas 52,4%. (BRASIL/MEC/INEP, 2017), o que indica as condições desiguais postas aos estudantes também neste quesito.

---

<sup>24</sup> “Meta 7 – estratégia 7.18) - assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014).



Tabela 1 - Infraestrutura disponível nas escolas de Ensino Médio - Brasil – 2017.

Infraestrutura	Dependência administrativa			
	Federal (n=552)	Estadual (n=19.490)	Municipal (n=245)	Privada (n=8.271)
Biblioteca ou sala de leitura	97,8%	85,9%	80,8%	92,5%
Banheiro (dentro ou fora da escola)	99,8%	90,2%	95,1%	89,0%
Banheiro PNE	92,9%	59,5%	53,9%	67,0%
Dependências PNE	76,6%	43,5%	37,6%	52,4%
Laboratório de ciências	81,3%	39,2%	28,2%	58,3%
Laboratório de informática	98,7%	83,8%	63,3%	69,8%
Internet	99,3%	90,9%	75,5%	92,3%
Banda larga	94,2%	76,8%	61,2%	86,7%
Pátio (coberto ou descoberto)	88,2%	77,0%	82,4%	89,7%
Quadra de esportes (coberta ou descoberta)	69,0%	74,6%	67,8%	83,3%

Fonte: BRASIL. MEC/INEP - Censo escolar 2017.

Apesar da melhoria dos indicadores de acesso e permanência de jovens na escola nas últimas décadas, a garantia do direito ao Ensino Médio segue como uma questão não resolvida pelas políticas educacionais públicas, persistindo o desafio da sua universalização e da sua qualidade social, como se pode ver nos dados expostos nesta seção.

### 3.3 A Reforma do Ensino Médio: da Medida Provisória n. 746/2016 à Lei n. 13.415/2017

Conforme já mencionado, a reforma do Ensino Médio foi encaminhada ao Congresso Nacional por meio da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu mudanças na Lei n. 9.394/1996 - LDBEN - e na Lei n. 11.49/2007 - FUNDEB. Essa MP sofreu algumas modificações no curso de sua tramitação e foi aprovada no Senado em 8 de fevereiro de 2017.

Como se sabe, as medidas provisórias estão previstas na CF/1988 e são instrumentos com força de lei, que podem ser adotados pela Presidência da República em casos de relevância e de urgência das matérias. Ela produz efeitos imediatos ao ser enviada ao Congresso, mas depende de aprovação de ambas as Casas. O prazo de vigência de uma MP é de 60 dias prorrogáveis por igual período (BRASIL. Câmara dos Deputados, s/d)<sup>25</sup>.

A MP n. 746/2016 chegou a receber parecer desfavorável do Ministério Público Federal e da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, alertando para a inadequação de se realizar a reforma dessa etapa da Educação Básica sem o devido debate com a sociedade civil (ARAÚJO, 2017). No entanto, sua tramitação prosseguiu normalmente.

<sup>25</sup> Ver: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>

Conforme mencionado acima, a MP só é prevista em casos de urgência, o que não era o contexto da reforma do EM, considerando-se, inclusive, que aguardava para entrar em votação em plenário o Projeto de Lei n. 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que propunha a reformulação do Ensino Médio. Esse PL tinha como base duas propostas principais: o aumento progressivo obrigatório da jornada escolar, resultando em, no mínimo, sete horas diárias para todos os estudantes, e a organização do currículo fundamentado em áreas que deveriam ser escolhidas pelos estudantes no último ano do ensino Médio, devendo-se optar entre a formação profissional ou outra área do currículo a ser ofertado pela escola. Esse projeto foi discutido por um período de 19 meses no Congresso, com a realização de um seminário nacional, quatro seminários estaduais e vinte e duas audiências públicas (BRASIL. Câmara dos Deputados, 2019)<sup>26</sup>.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio<sup>27</sup>, em 2014, buscou participar intensamente dessas atividades e influenciar no texto desse projeto de lei, em conjunto com estudantes, algumas secretarias de educação e de parlamentares da oposição. Alguns aspectos foram contemplados no substitutivo, que reduzia, em parte, os efeitos nefastos desse PL, apresentado pelo relator Wilson Filho (PTB-PB) para ir a Plenário.

De acordo com Silva e Krawczyk (2015), os itens passíveis de negociação foram a retirada: da obrigatoriedade das opções formativas, que ficaram como alternativa para as escolas que tivessem jornada ampliada; da obrigatoriedade também de tempo integral para os jovens de 15 a 17 anos, sendo uma possibilidade para aqueles que o desejassem e em conformidade com o PNE (2014-2024); das proposições sobre temas transversais e a restrição de idade para o ensino noturno; da formação de professores por área, ficando proposto que os currículos dos cursos de formação de docentes devem ser estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Acrescente-se a isso, no que toca à organização curricular, a aproximação com as DCNEM (2012), ou seja, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio deve constar com quatro áreas: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas, sendo que as propostas

---

<sup>26</sup> Ver: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>

<sup>27</sup> Este movimento foi criado, em 2014, para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e buscar estabelecer negociações sobre o Projeto de Lei n. 6.840/2013. Era constituído por várias organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Ação Educativa, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento (Fineduca). Ver: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

curriculares devem articular essas áreas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, constituindo-se o eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas que devem ser contextualizados em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.

Todo esse processo foi desconsiderado e atropelado pela chegada da MP n. 746/2016 ao Congresso Nacional. Segundo Silva e Scheibe (2017), essa MP contém problemas maiores, em comparação com o PL n. 6.840/2013, no que se refere à garantia do direito à educação básica comum a todos os estudantes (SILVA; SCHEIBE, 2017).

A exposição de motivos que acompanhou a MP n. 746/2016 apresentava o seguinte diagnóstico do EM:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (...) Os dados educacionais publicados recentemente pelo INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. (...) No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. (...) Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, Exposição de Motivos).<sup>28</sup>

Esse excerto da exposição de motivos mostra como os defensores da reforma se baseavam no argumento da necessidade de adequação do Ensino Médio aos requisitos do mercado de trabalho e em necessidades definidas pelo empresariado. Motta e Frigotto (2017, p. 358) completam esse quadro afirmando que o propósito também estava em “investir no capital humano visando maior produtividade”.

Os aspectos citados acima, que justificaram o processo de reforma do EM no governo Temer, constam como recomendações dos organismos internacionais em documentos apresentados no Capítulo 1 desta dissertação. Tanto no documento do BM (2007), voltado

---

<sup>28</sup> Ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html>

para a educação da juventude, como o da OCDE (2007), voltado para o impacto social da educação, afirmam que o investimento no ensino secundário nos países em desenvolvimento contribui para o aumento da produtividade, base do crescimento econômico sustentado, além da sua contribuição para o desenvolvimento do capital humano, entendido como desenvolvimento de competências fundamentais para o mercado de trabalho.

Não se pode deixar de ressaltar também a participação do empresariado na reforma do Ensino Médio. De acordo com Peroni (2017, p. 418), os principais envolvidos nesse processo se apresentam

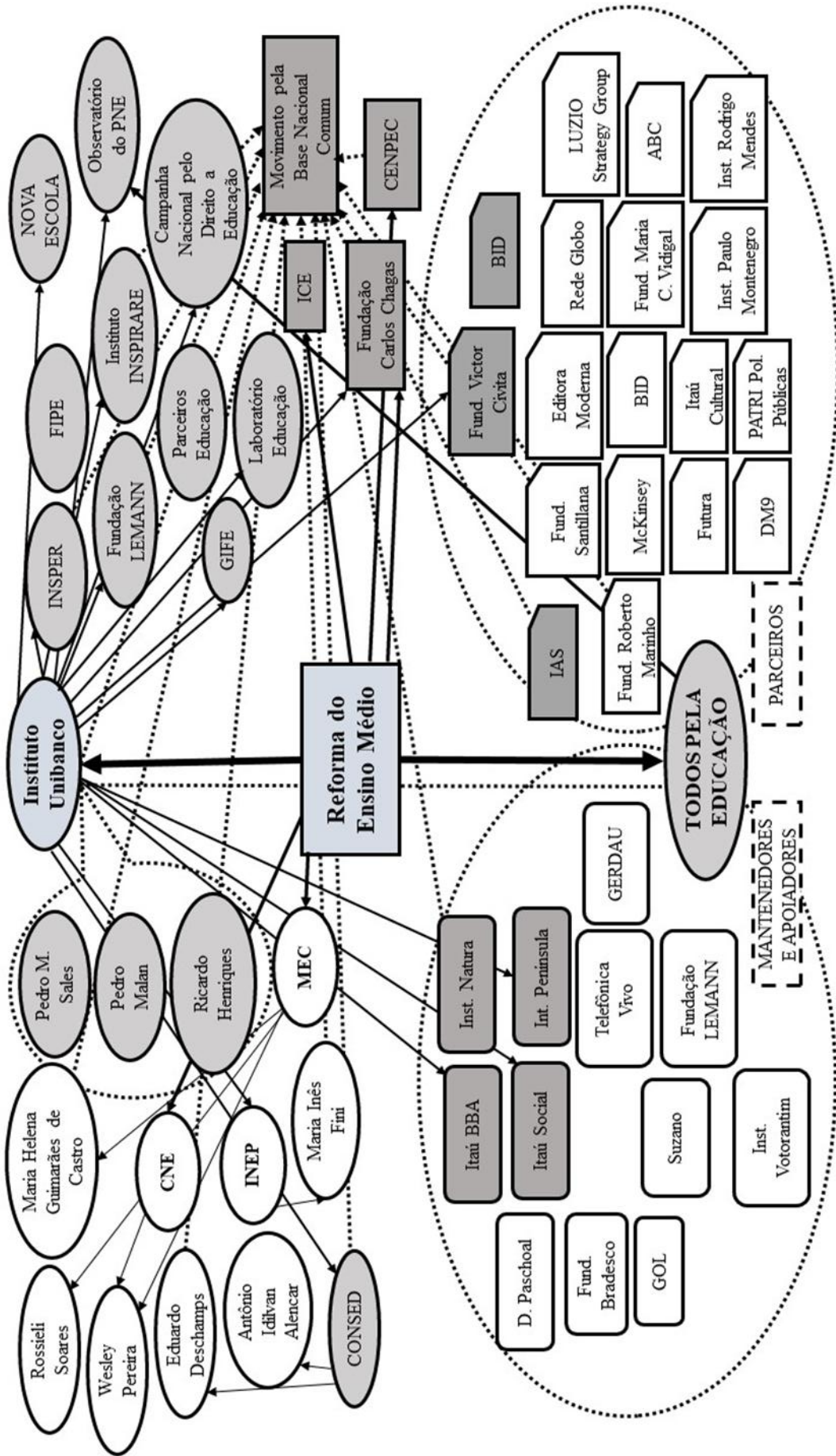
(...) como sujeitos individuais ou coletivos por meio de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade.

Para essa autora, a reforma do EM teve como um dos principais atores o Instituto Unibanco (IU), que opera aliado a uma série de instituições por meio de parcerias público-privadas. O IU procura, como principal estratégia, viabilizar a implantação do programa “Jovem de Futuro<sup>29</sup>” nas redes públicas de Ensino Médio. Peroni (2017, p. 419) cita o quadro organizado por Caetano (2017), reproduzido abaixo, para mostrar a rede de sujeitos e instituições envolvidas na reforma do EM.

---

<sup>29</sup> Programa que acredita que uma gestão de qualidade pode beneficiar o aprendizado dos alunos.

Figura 1 - Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil.



Fonte: Caetano, 2017 apud Peroni, 2017, p. 419.

Na figura acima, Caetano (2017) identifica os parceiros do IU por meio de elipses e dos retângulos. Entre eles estão: Todos pela Educação (Observatório do EM), CONSED, Fundação Victor Civita, Fundação Leman, Itaú BBA, Itaú Social, Instituto Natura, Movimento pela Base Nacional Comum, INSPER, Instituto Inspirare, Fundação Carlos Chagas, CENPEC, MEC, INEP, BID. Para cada área de atuação do IU, há um conjunto de parceiros (PERONI, 2017). De acordo com Peroni, as instituições ligadas com setas pontilhadas na Figura 1 são as mesmas que atuam na reforma do Ensino Médio e no Movimento pela BNCC (PERONI, 2017).

Essa autora ainda registra que em Seminário realizado pelo IU, em junho de 2017, denominado “Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação”, os secretários de Educação de alguns estados, como Espírito Santo<sup>30</sup> e Santa Catarina<sup>31</sup>, já assinalavam uma série de parcerias realizadas com instituições privadas para a implementação da reforma do Ensino Médio, com o objetivo de prestar assessoria para elaboração de currículo, formação docente, gestão escolar, comportamento dos estudantes (PERONI, 2017).

Como se pode observar, o setor privado tem influenciado fortemente nos rumos e definições da política educacional brasileira, enquanto a comunidade escolar, os pesquisadores e especialistas ficam excluídos desse processo. Na análise de Peroni,

Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro (PERONI, 2017, p. 422).

Em resumo, a MP n. 746/2016 promovia alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, por meio dos seguintes aspectos: criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas; obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do Ensino Médio; restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à Educação Infantil e ao

<sup>30</sup> Instituições parceiras da SEDU/ES para implantação da nova política para o EM: Instituto Ayrton Senna, Unibanco, ICE e Fundação Carlos Chagas.

<sup>31</sup> Instituições parceiras da SED/SC para implantação da nova política para o EM: Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Itaú BBA, BID e Senai.

Ensino Fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio; obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol; aproveitamento no Ensino Superior de conteúdos cursados no Ensino Médio. Previa-se ainda que o currículo do Ensino Médio deveria ser composto pela BNCC<sup>32</sup> e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, bem como era dada autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016)<sup>33</sup>.

No que se refere ao itinerário da formação técnica e profissional, a MP n. 746/2016 determinava: inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias; contratação de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação; transferência de recursos do FUNDEB para promover parcerias com o setor privado para a implementação da educação técnico profissional (BRASIL, 2016).

Essa MP sofreu severas críticas dos pesquisadores da área, movimentos sociais da educação e entidades representativas dessa área – CNTE, ANPED, ANPAE, ANFOPE, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, sindicatos, entre várias outras. Os estudantes secundaristas iniciaram a ocupação das escolas públicas de Ensino Médio contra a reforma e o congelamento do orçamento público por 20 anos, seguidos pelos estudantes universitários e por greves de professores das Universidades Públicas.

Cerca de 1.400 instituições públicas foram ocupadas pelos estudantes em todo o país. A ocupação das escolas e universidades iniciou-se em outubro de 2016 e se prolongou até dezembro do mesmo ano. No entanto, não foi suficiente para abrir o diálogo com o governo federal e promover negociações com o Congresso Nacional. Ao contrário, as manifestações

---

<sup>32</sup> A BNCC do Ensino Médio só foi aprovada em 17 de dezembro de 2018.

<sup>33</sup> Ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>

em Brasília, no momento da votação da PEC 55/2016, que congelou o orçamento por 20 anos e da aprovação da MP n. 746/2016, foram fortemente reprimidas pela polícia.

Após quatro meses de tramitação no Congresso, a MP n. 746/2016 foi aprovada pela Comissão Mista (Câmara e Senado) e convertida no Projeto de Lei n. 34/2016. Esse PL foi aprovado nas duas Casas, sendo sancionado como a Lei n. 13.415 em 16 de fevereiro de 2017; dessa forma, passou a compor a LDBEN - Lei n. 9.394/1996. O placar da votação nas duas Casas – Câmara (206 votos favoráveis e 106 contrários) e Senado (43 votos a favor e 13 contrários) – confirmava o empenho da grande maioria dos parlamentares em apoiar as propostas conservadoras e privatistas do governo Temer.

As principais mudanças ocorridas na Lei n. 9.394/1996 com a promulgação da Lei n. 13.415/2017 foram sistematizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Quadro Comparativo - Lei n. 9.394/1996 e Lei n. 13.415/2017.

<b>Lei n. 9.394/1996</b>	<b>Lei n. 13.415/2017</b>
<p><b>Art. 26</b> – Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.</p> <p><b>Art. 26 – § 7º</b> Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)</p> <p><b>Art. 35</b> – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, terá como finalidade:</p> <p>I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;</p> <p>II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p>III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;</p> <p>IV - A compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina</p>	<p><b>Art. 26 – § 7º</b> A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput do art. 26.</p> <p><b>Art. 35-A – § 1º</b> A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p><b>Art. 35-A – § 2º</b> A BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p> <p><b>Art. 35-A – § 3º</b> O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p><b>Art. 35-A – §4º</b> Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p> <p><b>Art. 35-A – § 5º</b> A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos</p>



<p><b>Art. 36</b> – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes</p> <p>III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</p> <p>IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)</p>	<p>sistemas de ensino.</p> <p><b>Art. 35-A</b> – § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p> <p><b>Art. 36</b> – O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – Linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – Matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – Ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – Formação técnica e profissional.</p>
--	---

Fonte: Brasil (1996b) e Brasil (2017).

Um primeiro aspecto crucial a ser destacado nessa reforma é a quebra do conceito de Educação Básica contida na LDBEN/1996, na qual o Ensino Médio é colocado como a sua última etapa. Ou seja, essa concepção sugere a ideia de alicerce e de marcha progressiva, por meio das etapas sequenciais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Cury (1997b, p. 114-115), “(...) alicerce enquanto escolarização obrigatória, e marcha, enquanto luta contra a interrupção do mesmo processo, atendendo assim idealmente à concepção de pleno desenvolvimento da pessoa do educando”. No caso da etapa do Ensino Médio, a LDBEN/1996 prevê ainda no seu artigo 35, inciso III, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico”.

Um dos motes dessa reforma é a flexibilização das políticas para o Ensino Médio. Nesse sentido, Krawczyk e Ferreti (2017, p. 36) consideram que essa terminologia é polissêmica, 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 exacerbção 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 reducionistas e propostas imediatistas.

De acordo com Silva e Scheibe (2017), essa reforma buscou adequar a formação da juventude brasileira à lógica do mercado, considerando que uma parte muito pequena dos concluintes da Educação Básica têm acesso à Educação Superior. Tornava-se necessário, portanto, reorganizar os currículos; trazer a profissionalização, como uma das opções formativas em parceria com o setor privado; dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais. A exposição de motivos que acompanhou a MP n. 746/2016 afirma que a proposta de reforma do Ensino Médio apresentada estava alinhada com as premissas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Na análise de Araujo (2017), a abrangência e o alcance das alterações realizadas por essa reforma configuram uma profunda alteração não somente no Ensino Médio, mas na Educação Básica nacional, com repercussões sobre suas finalidades, seu financiamento, sobre o trabalho pedagógico e o trabalho docente, além da organização curricular do EM e do futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino (ARAUJO, 2017).

Esses aspectos serão explorados nos itens seguintes por meio da apresentação das principais análises realizadas por diversos autores sobre essa reforma.

### 3.3.1 Carga horária e organização curricular

A Lei n. 13.415/2017 manteve como carga horária mínima para essa etapa da Educação Básica 800 horas/ano, devendo ser ampliada progressivamente para 1.400 horas. Os sistemas de ensino têm até cinco anos para implantar a carga horária de 1.000 horas/ano (5 horas diárias), até atingir as 7 horas diárias, ou seja, o período integral<sup>34</sup> (BRASIL, 2017).

Para a formação geral dos estudantes está prevista uma carga horária total de 1.800 horas, em que o currículo proposto deve estar de acordo com as normativas da BNCC do Ensino Médio. A carga horária restante deve ser organizada em itinerários formativos. De acordo com Kuenzer (2017, p. 334),

(...) a carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço.

---

<sup>34</sup> As questões relativas ao período integral serão tratadas na seção 3.3.3 deste capítulo.

Este alerta de Kuenzer é muito importante, pois quanto mais se estende a jornada, menor tempo se dedica aos componentes curriculares de formação comum a todos os estudantes. Ou seja, contraditoriamente, a diminuição dessa formação pode vir com a extensão da jornada, comprometendo ainda mais a socialização de conhecimentos socialmente produzidos, necessários aos jovens estudantes.

A organização da segunda parte do currículo apresenta cinco possibilidades de percursos: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; formação técnica e profissional. Os propositores da reforma defendem que o princípio da flexibilidade contido nesses itinerários busca atender aos projetos de vida dos jovens. Na análise de Kuenzer (2017), trata-se de ter uma organização curricular que obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da carga horária também proposta.

Durante a tramitação da reforma no Congresso Nacional, o governo veiculava nas grandes mídias que os estudantes escolheriam qual itinerário cursar. A própria exposição de motivos apresentada ao Congresso para justificar a MP n. 746/2016 afirmava que os jovens teriam liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida. No entanto, a Lei n. 13.415/2017 deixa claro que são os sistemas públicos ou as escolas privadas que assumem essa prerrogativa, de acordo com as suas condições estruturais e disponibilidades orçamentárias (BRASIL, 2017).

As disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio são língua portuguesa e matemática. A língua inglesa tem oferta obrigatória, e os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo. Artes, educação física, sociologia e filosofia devem ser obrigatoriamente incluídas como práticas ou estudos, mas não por todo o percurso, ou seja, podem ocorrer em um módulo (BRASIL, 2017; KUENZER, 2017).

Várias são as críticas dos especialistas a esse formato de currículo. Uma delas é sobre a hierarquização das disciplinas e a transformação de algumas delas em estudos e práticas (KUENZER, 2017). No caso de sociologia e filosofia, por exemplo, pode ocorrer que alguns aspectos dos seus conteúdos sejam tratados em outras disciplinas afins, ou como temas transversais, ministrados por docentes de outras áreas, ou mesmo desconsiderados, sonhando o direito ao conhecimento e a uma formação crítica.

Outra crítica apresentada por Kuenzer (2017) é sobre a definição precoce por uma área especializada de estudos, representado pelos itinerários, em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas. É importante que os estudantes tenham o maior contato possível com as diferentes áreas. Essa fragmentação curricular passa a substituir a

proposta de formação integral contida na LDBEM (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012).

Além desses aspectos, quando o currículo está organizado em disciplinas é prevista a contratação de professores habilitados para ministrá-las, o que pode não ocorrer para a realização de estudos e práticas (UFMG, 2016; KUENZER, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017). A falta de professores para essa etapa do ensino, mostrada na seção 3.2 desta dissertação, pode significar que o quadro de docentes disponível em cada unidade escolar pode ser um definidor dos itinerários a serem adotados. É possível também levantar a hipótese de que, na falta de docentes, o itinerário da educação profissional seja aquele que os sistemas públicos mais vão viabilizar, considerando sua concretização via parceria público-privada, com recursos do FUNDEB (UFMG, 2016).

De acordo com Kuenzer (2017), qualquer um dos itinerários formativos cursados pelos estudantes habilita à continuidade de estudos no Ensino Superior. No entanto, a fragmentação desses itinerários reduz muito, quando não inviabiliza, as possibilidades de sucesso em processos seletivos, considerando a possibilidade de cursar uma área específica e a diminuição da carga horária da formação geral.

Para Silva e Scheibe (2017) e Araujo (2017), quando os jovens são obrigados a cursar um itinerário<sup>35</sup>, não se trata somente da negação do direito à formação integral. Isso leva também ao aprofundamento das desigualdades educacionais e de distinções entre escolas, o que pode gerar uma discriminação dos jovens na medida em que eles percorrem diferentes itinerários com bases de aprendizados distintas. De acordo com Araujo (2019, p. 75),

(...) as diferenciações escolares a serem produzidas pelos itinerários formativos impostos pela reforma em curso são novas características do sistema dual que tendem a promover a naturalização e o aumento das desigualdades por meio de hierarquização de escolas e os jovens nela matriculados.

Cabe destacar, ainda nesta seção, o itinerário relativo à formação técnica e profissional considerando as suas peculiaridades.

Os documentos analisados tanto da UNESCO, como do BM e da OCDE, são concordantes em relação à oferta da educação profissional no ensino secundário, justificada pela necessidade de preparar a juventude para os desafios da flexibilidade do emprego no mundo atual. Esses documentos também reforçam a oferta da educação profissional em

---

<sup>35</sup> Ao finalizar um itinerário, o estudante poderá cursar um outro caso haja disponibilidade de vaga na escola em que está matriculado (BRASIL, 2017).

escolas especializadas via parceria entre os setores público e privado e o desenvolvimento de estruturas flexíveis e opções variadas que venham a reforçar os vínculos com o mundo do trabalho (UNESCO, 2003). A ênfase do processo de aprendizagem está colocada no desenvolvimento de competências e de habilidades individuais dos estudantes, que podem, entre outros aspectos, lhes ser úteis em termos de empregabilidade, considerando as crises estruturais do capitalismo e o desemprego na contemporaneidade.

Sobre o itinerário da formação técnica e profissional, contido na Lei n. 13.415/2017, o coletivo de professores da FaE/UFMG (2016) leva em conta que ele, muito provavelmente, será um dos mais ofertados pelos sistemas públicos de ensino, considerando que para a concretização dele há a possibilidade de se efetuar parcerias com o setor privado e considerando também as precárias condições físicas, materiais e de pessoal das escolas públicas, relatadas na seção 3.2 deste capítulo.

Com base nessa afirmação, o coletivo analisa que efetivamente essa reforma poderá se resumir em duas trajetórias na sua implantação. Uma direcionada para estudantes das escolas públicas, voltada para a formação técnica e profissional da força de trabalho para o mercado. E outra ofertada pelas instituições privadas, focada no ingresso ao Ensino Superior. Nessa lógica, há que concluir que o acesso às profissões mais prestigiadas e bem remuneradas ficará restrito a um grupo juvenil específico, o de jovens privilegiados economicamente (UFMG, 2016).

Em função das limitações que a atual reforma impõe aos jovens das classes populares para o ingresso na Educação Superior, citadas anteriormente, Motta e Frigotto (2017) a comparam à Reforma Capanema (1942), que estruturou o ensino profissionalizante (industrial e comercial), na qual os estudantes que fizessem esses percursos técnicos eram impedidos de dar prosseguimento aos estudos na Educação Superior. A atual reforma tem sido comparada também às proposições contidas na Lei n. 5.692/1971, que criou a educação profissional compulsória para os estudantes do Segundo Grau (atual Ensino Médio), durante o governo militar, e ao Decreto n. 2.208/1997, que obrigou a separação do ensino profissionalizante do Ensino Médio integral no governo FHC. Essas legislações explicam a dicotomia histórica dessa etapa da educação. Mais uma vez, com a atual reforma, impõe-se uma dicotomia de classe aos estudantes do Ensino Médio (CUNHA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2017).

De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), em entrevista concedida durante visita ao Brasil, António Nóvoa analisa essa dualidade presente na reforma Temer do seguinte modo:

Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora, o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo (NÓVOA, 2017 *apud* KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40 ).

Da forma como foi regulamentado na Lei n. 13.415/2017, o itinerário da educação técnica e profissional poderá ser realizado sem a necessária análise sobre as relações entre mundo do trabalho e sociedade, sem vinculá-lo às demais disciplinas a serem ofertadas pela BNCC (UFMG, 2016). Essa lei dispõe sobre sua organização em módulos, com sistema de créditos e terminalidade específica.

A Lei n. 13.415/2017 prevê ainda a oferta de formação técnica e profissional, de forma presencial ou a distância, por meio de convênios com instituições privadas, custeados por verbas do FUNDEB (BRASIL, 2017). Isso permite que os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados, bem como que as competências decorrentes de demonstração prática, experiências de trabalho supervisionadas ou adquiridas fora do ambiente escolar, possam ser reconhecidas como conhecimentos tácitos (KUENZER, 2017).

Nesse sentido, é possível a certificação de experiências realizadas de forma aligeirada e precária por entidades que não têm condições de garantir uma efetiva formação técnico-profissional de qualidade. Trata-se de uma formação realizada por meio de arranjos que podem ajudar a reproduzir trajetórias de trabalho também precárias (UFMG, 2016).

A flexibilização e precarização também atingem os docentes desse itinerário, pois a lei prevê a contratação de profissionais com notório saber, com titulação específica ou prática de ensino, que poderão ministrar os conteúdos desse percurso. Na análise de Silva e Scheibe (2017), o notório saber atrapalha a qualidade dessa formação, pois confere permissão para a docência a pessoas sem formação apropriada, ou seja, sem a licenciatura.

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40),

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.

### 3.3.2 A “nova” BNCC do Ensino Médio (2018)

A implantação integral da Reforma do Ensino Médio dependia da aprovação da BNCC, responsável por orientar o conteúdo obrigatório das 1.800 horas previstas para a formação geral dos estudantes. Essa aprovação só ocorreu em 17 de dezembro de 2018.

A necessidade de uma BNCC estava prevista na LDBEN/1996, que também propunha que essa base deveria “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996b, p. 9).

A necessidade de normatização de uma base nacional curricular encontrava respaldo legal também na Lei n. 13.005/14, que aprovou o PNE (2014-2024).

A responsabilidade para a formulação dessa base era do MEC, sendo que o CNE deveria proceder a sua homologação. As discussões e os estudos para a elaboração começaram ainda no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Não se tratou de um processo tranquilo, pois alguns pesquisadores da área<sup>36</sup> se posicionavam contrários a ela, considerando que já havia sido aprovada em 2012 as DCNEM. Para esses pesquisadores, essas diretrizes já cumpriam o papel de orientar os currículos do Ensino Médio de acordo com o que estava estabelecido na LDBEM/1996, tendo sido inclusive respeitado o direito dos sistemas de ensino de complementar seus currículos com uma parte diversificada, ou seja, o Ensino Médio já possuía uma organização curricular flexibilizada.

Em estudo efetuado por Silva (2015, p. 375), argumenta-se contrariamente à Base:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.

---

<sup>36</sup> A ANPED divulgou nota se posicionando contrária à elaboração de uma base comum, pois considerava que as DCNEM já cumpriam o papel de orientar os sistemas de ensino e as escolas sobre o currículo dessa etapa da educação.

Por outro lado, havia o “Movimento pela Base Nacional Comum”, cujo principal articulador era a Fundação Lemann. Esse movimento tem o apoio também da ABAVE, CENPEC, CEDAC, CONSED, Fundação Maria Cecília Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos pela Educação, UNDIME, conforme apresentado na Figura 1 neste capítulo. De acordo com a página desse Movimento<sup>37</sup>, o objetivo da BNCC é

Promover a equidade educacional, determinando com clareza o que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender. Ela serve como referência para os currículos de todas as redes públicas e particulares, bem como para outros elementos dos sistemas educacionais, tais como materiais didáticos e formação de professores.

O Movimento pela Base Nacional Comum<sup>38</sup> defende que o documento da BNCC deve ser mais explícito do que estava até o momento estabelecido nos textos nacionais legais vigentes, que são muito genéricos. Nesse sentido, estabelece, dentro de cada área, o que deve ser aprendido por todos os brasileiros que concluírem a Educação Básica. Ainda segundo esse Movimento, os objetivos de aprendizagem incluídos na BNCC devem ser claros e exigentes, o que deve ser conferido pelas avaliações nacionais e internacionais em grande escala. Considera-se ainda que a ausência de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola dificulta a produção e organização de materiais didáticos, assim como a formação inicial e continuada de professores, nichos nos quais os grupos empresariais que defenderam a reforma e a formulação das BNCC estão investindo.

Em 2017, quando foi aprovada a Lei n. 13.415/2017, a BNCCEM ainda se encontrava em elaboração, ou seja, já havia passado pelas etapas de consulta pública e já estava em sua segunda versão. No entanto, esse material foi desconsiderado pela nova equipe do MEC, que criou seu próprio grupo de trabalho e formulou sua versão, apresentada ao público em abril de 2018.

De acordo com Silva (2018b), as normatizações relativas às políticas curriculares nacionais existentes anteriormente a essa “nova” base apresentada em 2018 pelo MEC se assentavam em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas. Para essa autora, a atual BNCCEM mostra mais proximidade com os documentos produzidos nos governos do presidente Fernando Henrique, na gestão de Paulo Renato de Souza, como os Parâmetros

---

<sup>37</sup> Cf. <http://movimentopelabase.org.br/> Acesso em: 8 maio 2019.

<sup>38</sup> Ver documento “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”, publicado pelo Movimento pela Base Nacional Comum em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf> Acesso em: 15 maio 2019.



Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/CNE, 1999), o Parecer CNE/CEB n. 15/1998 e a Resolução CNE/CEB n. 03/1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/CNE, 1998a-b).

Para explicitar as semelhanças entre a “nova” BNCCEM e as legislações anteriores Silva (2018b), elaborou o quadro reproduzido a seguir:

Quadro 2 - Comparativo de proposições – BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998.

BNCCEM 2018	PCNEM 1999	DCNEM 1998
Mobilização de conhecimentos/saberes, habilidades, atitudes e valores	A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. [...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	Deverá, assim, continuar o processo de <i>desenvolvimento da capacidade de aprender</i> , com destaque para o aperfeiçoamento do <i>uso das linguagens</i> como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.
[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana	Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem <b>significativa</b> ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.	[...] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania	O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações	[Esta etapa] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho	[...] qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.	Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes

Fonte: Silva, 2018b.

A versão final da BNCCEM, homologada em dezembro de 2018 pelo CNE, propõe um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área/disciplina do EM. Essa noção de competência está presente em todos os documentos internacionais analisados nesta dissertação. Para a UNESCO (2003), é imperativo criar

métodos, estruturas e serviços escolares e adaptá-los ao ensino das competências necessárias à vida e à formação de comportamentos dos estudantes. O BM (2007) ressalta a necessidade no mundo atual da aquisição de competências e habilidades adequadas à participação cívica e ao sucesso econômico, sendo o *locus* desse aprendizado o ensino secundário. A OCDE (2009) foca o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, proporcionado aos indivíduos visualizar os benefícios da aprendizagem ao longo da vida e conquistar um lugar na sociedade do conhecimento.

A noção de competência que se encontra na BNCC é entendida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL/MEC, 2018, p. 8).

Na análise de Silva, o discurso de competência contido nos documentos sobre políticas curriculares anteriores, sistematizadas no Quadro 2, foi retomado na BNCCEM/2018 “em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018b). Ainda de acordo com essa autora, a centralidade da noção de competências no currículo, justificada e proposta “pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2018b).

Ao ter sido adotada a perspectiva descrita acima na elaboração da chamada “nova” BNCCEM, Silva (2018) argumenta que se ignora a dimensão histórico-cultural da formação humana e se privilegia o caráter instrumental nas proposições curriculares. Isso pode gerar um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos à sociedade, em prejuízo da diferenciação e da autonomia, o não reconhecimento da cultura como elemento que produz ao mesmo tempo a identidade e a diferença (SILVA, 2018b).

Outro aspecto salientado por essa autora é que a prescrição de competência visa ainda o controle das experiências dos indivíduos e das escolas, que tem sido viabilizado prioritariamente pelas estratégias de avaliações em larga escala, voltadas mais para os resultados e menos para o processo que o gerou (SILVA, 2018b). A necessidade desse tipo de avaliação é também um ponto de inflexão entre os organismos internacionais. Segundo eles, as avaliações são fundamentais para balizar os sistemas educacionais na melhoria da qualidade e da relevância do ensino secundário. O PISA, organizado pela OCDE, tem sido um instrumento ideológico e político de fixação de normas de desempenho para se alcançar as metas de aprendizagem, buscando impor um padrão internacional de educação.

A organização da BNCCEM (2018) por meio da noção de competências, medidas pelas avaliações nacionais e internacionais, se mostra limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Tudo isso vem reforçar a adaptação dos jovens e tornar limitada a possibilidade de emancipação, o que não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade histórico-cultural que a formação humana exige.

A natureza prescritiva da BNCCEM, pensada e proposta sem a participação das comunidades escolares e ouvindo os interlocutores empresariais, reafirma a dimensão autoritária dos seus formuladores e está em consonância com as ações do Ministério da Educação no governo Temer.

### 3.3.3 A proposta de extensão da jornada nas escolas de Ensino Médio

Em relação à extensão da jornada, de quatro para sete horas diárias, a Exposição de Motivos registra:

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016).

O governo anunciou a liberação de recursos para os estados e o DF contemplando 500 escolas para implantar o projeto-piloto de extensão da jornada. Isso significa contemplar 2,5% das escolas de Ensino Médio do país. Esse financiamento está previsto na Lei n. 13.415/2017, pelo prazo de 10 anos, por escola, contados a partir da data de início da implementação do Ensino Médio integral. A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do ministro da Educação. Para participar desse programa-piloto, as escolas deverão atender a critérios de elegibilidade apresentados pelo MEC (BRASIL, 2017).

Não há no texto da lei a apresentação da compreensão do que seja educação integral, ou mesmo qualquer referência de atividades para serem desenvolvidas no contraturno escolar. De acordo com Gonçalves (2017), o que pode ocorrer é “a ampliação da jornada escolar diária para 7 horas concentrada em aulas, com uma visão produtivista da aprendizagem sem

oportunizar uma formação diversificada aos jovens” (GONÇALVES, 2017, p. 138). Frente a essa omissão, Krawczyk e Ferretti (2017) questionam o objetivo da extensão da jornada no Ensino Médio, contido nessa lei, perguntando: “Serve para quê? Para tirar o jovem da rua? Para oferecer mais do mesmo? Para abrir nichos de mercado no interior da escola pública? Ou para oferecer uma educação integral que contraria toda a postura tecnicista e regressiva que percorre a Lei?” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

Para finalizar, cabe registrar as omissões da Lei n. 13.415/2017. Essa lei parece desconsiderar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino noturno regular. Este último congrega cerca de 20% das matrículas no país. Como ficará a obrigatoriedade de 1.000 horas/ano, que deverá ser implantada em todas as redes até 2023, para esses estudantes, que normalmente trabalham de dia e estudam à noite? A “opção” será fazer à distância os cursos técnico-profissionais?

Em relação à EJA - EM que busca incluir camadas populares que foram secundarizadas nas políticas educacionais, como proceder para que essas pessoas possam ser atendidas, tendo em vista a nova regulamentação do EM? Jovens e adultos, público da EJA, para serem incluídos adequadamente nas escolas públicas, necessitam de uma organização escolar e curricular diferenciada e uma abordagem pedagógica apropriada, além de instrumentos que assegurem a permanência deles nas escolas. Como proceder? (UFMG, 2016).

Essa lei não toca nas questões de orçamento para financiar a reforma do Ensino Médio, a não ser para a educação integral para 2,5% de escolas públicas e pelo período de 10 anos. Com isso, desconsidera totalmente as condições físicas, materiais e de pessoal, existentes nas escolas brasileiras e não enfrenta a questão do congelamento do orçamento público por 20 anos. Outro aspecto relacionado ao financiamento é que em nenhum momento a lei se referiu ao Custo Aluno Qualidade Inicial, garantido pelo PNE (2014-2024).

O que esperar dessa reforma que não seja mais imprevisto, mais precarização, maior privatização do setor público educacional, menor qualidade e mais desresponsabilização do Estado com as políticas de educação? Triste quadro para o Ensino Médio brasileiro.

## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar a formulação da política para o Ensino Médio no governo de Michel Temer, proposta, inicialmente, via MP n. 746/2016 e convertida na Lei n. 13.415/2017. Essa reforma se processou em cenário político, econômico e social conturbado, após o *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, tendo assumido a presidência, o seu vice, Michel Temer.

Esse *impeachment* se configurou em um golpe civil de caráter parlamentar, midiático e jurídico, que levou à presidência grupos conservadores cujo projeto classista e autoritário (POCHMANN, 2017) tinha como base o programa Ponte para o Futuro, lançado pelo PMDB em 2015. O projeto do governo Temer e seus aliados levou a cortes nas políticas sociais públicas, ao congelamento do orçamento público por 20 anos, à privatização do patrimônio público, entre outros aspectos. Entre essas reformas encontra-se a do Ensino Médio brasileiro, conforme foi descrito e analisado nesta dissertação.

A proposta de reforma do Ensino Médio apresentada também de forma autoritária pela presidência da República acompanhava os principais ditames dos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE) para essa etapa da Educação Básica, os quais afirmam a necessidade de se adequar o Ensino Médio às imposições do capitalismo global para que os países pudessem competir nesse mercado. Alguns autores, como Ball (2001), Dale (2004) e Verger (2019), já vinham destacando a existência de um movimento de reforma global educacional, no qual as políticas educacionais implantadas pelos estados nacionais, respeitadas as suas peculiaridades, têm forte influência global, muito maior do que o apelo nacional ou local.

Daí a importância de os pesquisadores do campo das políticas educacionais buscarem estabelecer as relações complexas entre as ideias globais, a sua disseminação e a sua recontextualização em ambientes locais. Nesse sentido, o capítulo 1 buscou apresentar as principais recomendações desses organismos para as políticas educacionais em geral e especificamente para o Ensino Médio ou Ensino Secundário, como é denominado em vários países, e o capítulo 3 buscou fazer as correlações entre essas orientações e a última reforma do Ensino Médio realizada no país.

A adoção das recomendações dos organismos internacionais nessa reforma está explícita desde a exposição de motivos que acompanhou a MP n. 746/2016, pois o governo já anunciava que as propostas ali contidas estavam alinhadas com as premissas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial. Esta dissertação buscou

também mostrar as influências da Unesco (2003) e da OCDE (2007) para essa etapa da educação, contidas em documentos produzidos especificamente para o Ensino Médio.

Um dos principais traços de influência dos organismos internacionais identificados no processo de reforma do EM no Brasil foi o procedimento de flexibilização nela contida. Flexibilização é a palavra-chave do mundo globalizado e está presente nas reformas de Estado produzidas no âmbito desse movimento global, pois buscou-se passar da construção de Estados como mediadores da relação capital/trabalho, por meio das políticas sociais públicas, para subordiná-los à força de mercado, com uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo.

Nesse sentido, apresentam-se várias mudanças significativas, entre elas, as voltadas para as relações entre público e privado; a flexibilização do trabalho e emprego; a adoção de novas formas de gestão do setor público. Nesse cenário, coloca-se como essencial que os indivíduos se tornem também flexíveis e inovadores para se adaptar ao mundo atual, sendo a educação um campo ideal para ajudar a promover essas mudanças. Daí a proposição de reformas como a analisada neste trabalho.

A nova lei do Ensino Médio propõe a flexibilização de vários aspectos, como do tempo escolar e do currículo, por meio da extensão da jornada concomitante à diminuição das horas para a formação geral (1.800 horas). A formação geral deverá contemplar a BNCC/EM (2018), que acaba por estreitar esse processo de socialização do conhecimento socialmente produzido, na medida em que ela se apresenta mais como uma prescrição dos conteúdos que devem ser abordados, em menor tempo.

Ainda em relação à flexibilização curricular, essa reforma apresentou como disciplinas obrigatórias somente as de línguas portuguesa e inglesa, e de matemática; outras somente como práticas e estudos, como sociologia, filosofia, artes e educação física; e cinco itinerários formativos (linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; formação técnica e profissional) a serem implantados de acordo com as disponibilidades de infraestrutura e de pessoal das escolas – portanto, uma escolha das escolas e não dos jovens.

O desenho curricular dessa reforma foi estabelecido para fortalecer um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas que vêm sendo disseminadas pelos organismos internacionais, principalmente nas últimas duas décadas, conforme descrito no capítulo 1 e retomado no capítulo 3 desta dissertação. Nessa perspectiva, o direito à educação tem sido substituído pelo direito à aprendizagem. Todo esse processo tem sido denominado pelos reformadores de ‘preparação para a vida’.

No itinerário da formação técnico-profissional cabe um destaque, pois ele se apresenta como essencial para preparar o jovem para enfrentar o mercado de trabalho, a flexibilização do emprego frente às crises estruturais e o desemprego crônico. Nesse caso, vende-se o modelo de empreendedorismo, que se resume a colocar o próprio jovem como responsável pela sua empregabilidade, reforçando os processos de individualização e o culpabilizando pelos seus sucessos ou fracassos.

Outro aspecto que merece ser destacado é que as condições físicas, materiais e de trabalho no Ensino Médio brasileiro, apresentadas no capítulo 3, nos levam a crer que o itinerário que provavelmente será mais ofertado para os estudantes do Ensino Médio será o da educação profissional. Essa hipótese se torna mais forte quando a Lei prevê que, para a implantação desse itinerário, as escolas podem se servir da parceria público-privada, com a alteração da lei do FUNDEB para custeio desse itinerário. Isso pode impelir, mesmo aquelas escolas que apresentam resistências ao modelo, a ter que lançar mão dele.

É necessário também estar atento ao movimento empresarial da educação, ou seja, ao fatiamento entre as grandes empresas dos produtos que podem gerar essa reforma. Trata-se de promover materiais pedagógicos, livros, vídeos, filmes, tanto para a implantação da BNCCEM (2018), como para a formação dos professores. Na elaboração desses materiais e no processo de formação continuada docente, as parcerias estabelecidas com o setor privado têm trazido para dentro das escolas as suas lógicas e os seus valores baseados na performatividade, competitividade, eficácia e meritocracia, defendidos pelo capitalismo global e pelo empresariado que atua na educação brasileira.

Conforme já foi mencionado no decorrer dos capítulos desta dissertação, a recente reforma do Ensino Médio impacta as trajetórias educacionais dos jovens e seus futuros, pois lhes retira o direito a uma educação com qualidade social e ao desenvolvimento da sua capacidade crítica, dificultando a continuidade de estudos na Educação Superior. Além disso, não resolve a questão da universalização dessa etapa do ensino, nem das condições físicas, materiais e de trabalho dos docentes. Ao considerar todos esses aspectos, são reforçadas ainda mais as desigualdades sociais, educacionais existentes em nosso país e as chances que a juventude pode vir a ter em um futuro próximo.

Para não terminar esta dissertação sem nenhuma luz no fim do túnel, lembro o papel contraditório da escola que, ao mesmo tempo em que reproduz os valores dominantes, os coloca também em xeque. Evoco os movimentos de resistências a esse tipo de reforma construídos nas ocupações de 2016, bem como os recentes movimentos em defesa da

educação pública e do processo democrático no nosso país no governo Temer e também no governo Bolsonaro.

Penso que a história nos tem mostrado que são os movimentos organizados da sociedade que têm feito avançar as lutas e as conquistas populares. Só se constrói a democracia fazendo democracia. Recorro então ao compositor e músico Gonzaguinha, com sua música *E vamos à luta* (1980), escrita durante o governo militar.

Eu acredito é na rapaziada  
Que segue em frente e segura o rojão  
Eu ponho fé é na fé da moçada  
Que não foge da fera e enfrenta o leão  
Eu vou à luta com essa juventude  
Que não corre da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não tá na saudade e constrói  
A manhã desejada



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Natália. E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 2, p. 59-68, jan.-abr. 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 12 de dez. 2018.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Prefácio. In: CANAN, Silvia Regina. *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Buenos Aires, São Paulo: Clacso, Mercado das Letras, 2017. p. 7-13.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”*. 2017.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino Médio Brasileiro: Dualidade, Diferenciação Escolar e Reprodução das Desigualdades Sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações. 2019. 85p.
- ARAUJO, R. M. de Lima. *A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres*. 2017.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul.-dez. 2001.
- BANCO MUNDIAL. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo - Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Volume I: Síntese. Novembro de 2017.
- BANCO MUNDIAL. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes - Una agenda para la educación secundaria*. 2007. (Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.).
- BANCO MUNDIAL. *O Estado num mundo em transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, 1997.
- BECKER *et al.* Manifestações e votos ao *impeachment* de Dilma Rousseff nas primeiras páginas dos jornais brasileiros. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, v. 13, n. 24, p. 97-113, 2016.
- BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-594, set.-dez. 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996a. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm) Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 23 de jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n<sup>os</sup> 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso: 04 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf).

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá

outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 6.840-A, de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013). Acesso: 05 abr. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. s/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Resolução CNE/CEB n. 04/99. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB n. 03/98. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer n. 15/98, de 01 de junho de 1998b. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2015*. Rio de Janeiro: 2016.

BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas. Brasília, jan. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar 2016. Notas Estatísticas. Brasília, fev. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar 2015. Notas Estatísticas. Brasília, jan. 2016.

BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar 2014. Notas Estatísticas. Brasília, jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal INEP. Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa ensino médio inovador: documento orientador: versão preliminar. Brasília:

2013. Disponível em: <[www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=16000](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=16000)>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Um Brasil renovado numa OCDE renovada. 16 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/ministro-das-relacoes-exteriores-artigos/18185-um-brasil-renovado-numa-ocde-renovada-o-estado-de-s-paulo-16-1-2018>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

BRASIL, Tribunal de Contas da União - TCU. Relatório de Auditoria (Fiscalização n. 177/2013), Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.

BRASIL, Tribunal Superior Eleitoral - TSE. 2014. Disponível em: <http://www.tse.jus.br>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). *Políticas públicas no Brasil (online)*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 87-122.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul.-set. 2017. Disponível em: <[http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril\\_v54\\_n215\\_p139](http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139)>. Acesso em: 25 de mai. De 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o Passado. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *RBPAE*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan.-abr. 2017. Seção Especial.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

CURY, C. R. J. As vozes da LDB. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 31-37, maio-jun. 1997a.

CURY, C. R. J. A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C.; HORTA, J. S.; BRITO, V. L. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1997b. p. 91-136.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio-ago. 2004.

DAROS JR, Armando. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 13, p. 13-20, jan.-jun. 2013.

DUARTE, Adriana. O processo de reestruturação capitalista, a “modernização” do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 1990. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 25. 2005.

DUARTE, Adriana; KRAWCZYK, Nora. Brasil educação. Tensões intergovernamentais na política de ensino médio. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 39, p. 11-27, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Revista Trabalho Necessário*, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865/5148>>. Acesso em: 18 de mai. 2019.

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.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIDDENS, Anthony. *Sociology*. 4th Edition. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos - E o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 248p.

LOPES, V. V. Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

LOURENÇO, Vânia Maria. Limites e Possibilidades do ENEM no Processo de Democratização do Acesso à Educação Superior Brasileira. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília: 2016.

MACHADO, Lucília. Necessidades educacionais, ações planejadas e qualidade social. *Revista do SINPEEM*, Belo Horizonte, n. 1, p. 6-11, jan.-mar. 2003.

MARTINS, Erika Moreira. “Movimento Todos Pela Educação”: Um projeto de Nação para a Educação Brasileira. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2013.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o Projeto do Organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467/468>. Acesso em: 3 mai. de 2019.

MEC prevê base curricular do Ensino Médio para 2019 e discute criar ENEM por avaliações com áreas por áreas de conhecimento. *G1 Educação*, 25/08/2017. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/mec-preve-base-do-ensino-medio-para-2019-e-discute-criar-enem-com-avaliacoes-por-areas-de-conhecimento.ghtml>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

Morre o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza. *G1 Política*, 26/06/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/06/morre-o-ex-ministro-da-educacao-paulo-renato-de-souza.html>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

OCDE. Relatórios Econômicos OCDE - Brasil. Fevereiro de 2018. Resumo. Relatório retirado da publicação Relatórios Econômicos da OCDE: Brasil 2018.

OCDE. *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing, CERi, 2016a. (Educational Research and Innovation).

OCDE. *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Paris: OECD Publishing, 2016b. (Educational Research and Innovation).

OCDE. *Vision d'avenir pour l'OCDE à l'occasion de son 50ème anniversaire*. Paris: OECD Publishing. 2011. Acesso em: 25 mai. 2019.

OCDE. *Education Today: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing, 2009.

OCDE. *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris: OECD Publishing, 2007.

Disponível em:

<[http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr\\_2649\\_35845581\\_39439340\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html)>

. Acesso em: 25 mai. 2019.

OCDE. *Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD Publishing, CERi, 2006. (Schooling for Tomorrow).

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio-ago. 2003.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. s/d.

ONU. BRASIL. Nações Unidas: Brasil. Disponível em: <http://nacoesunidas.org>.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Governança Corporativa na política educacional: o papel da OCDE. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 123-146, jan.-mar. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul.-dez. 2017.

PMDB. *Uma Ponte para o Futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out.-dez. 2018.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. Financiamento da educação básica - A divisão de responsabilidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

REZENDE PINTO, José Marcelino de; ALVES, Thiago. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio-ago. 2011

REZENDE PINTO, José Marcelino de. 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.



SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SAVIANI, Dermerval. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação*. Análise crítica da política do MEC. Campinas: Editores Associados, 2009. (*Coleção Polêmicas do Nosso Tempo*).

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, Monica Ribeiro da. Meta 3 - Ensino Médio. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAUJO, Heleno (Orgs.). *Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024*. Brasília: ANPAE, 2018a. p. 16-17.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018b.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio - Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan.-jun. 2016. (Entrevista concedida a R. Roggero.)

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, p. 367-379, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da, *et al.* ProEMI: Bases para a reformulação do Ensino Médio no Brasil. Avaliação da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador (2011-2014). Relatório de Pesquisa. Curitiba: 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Carta Capital na Escola*. Opinião. Edição de 21 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/opinioao/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. *Educação Unisinos*, v. 14, n. 1, p. 18-27, jan.-abr. 2010.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do Ensino Médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan.-jun. 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBPAE*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio-ago. 2016.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. *Desajuste global e modernização conservadora*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014. ISSN 0102-6801.

TEODORO, Antônio. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS Revista Científica*, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 61-77, 2002.

THE WORLD BANK. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/about/what-we-do> Acesso em: 20 mar. 2019.

Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/>. Acesso em: 28 nov. 2017.

TPE. Rumo a 2022. 2009. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/Biblioteca.aspx>

UNESCO. *O ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Brasília, 2003. 94p. (Cadernos UNESCO. Série Educação, 9). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000309.pdf> Acesso em: 21 jan. 2019.

UNESCO. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Acesso em: 10 jun. 2019.

UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, 2001. 70p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 21 jan. 2019.

UNICEF. *10 Desafios do Ensino Médio no Brasil – Para Garantir o Direito de Aprender de Adolescentes de 15 a 17 Anos*. Brasília, 2014. 128p. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/10desafios\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/10desafios_ensino_medio.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), Faculdade de Educação (FAE). Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016. 2016.

VASCONCELOS, Ricardo A. F.; AMORIM, Mário L. Crise do neodesenvolvimentismo no governo Dilma e os rumos do PRONATEC no recente cenário de retração econômica e desemprego. XI Jornadas Latino-Americanas de Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia. UFRTF, Curitiba, 25 a 28/07/2018.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018.

ZIBAS, DAGMAR M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - out. 2005.