

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Daniel Marques dos Santos

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:  
uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais**

Belo Horizonte

2021

Daniel Marques dos Santos

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais**

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

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva

Belo Horizonte

2021

S237r

Santos, Daniel Marques dos, 1980-

—

A reforma do ensino médio [manuscrito] : uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais / Daniel Marques dos Santos. - Belo Horizonte, 2021.

236 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

1. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Teses.  
2. Colégio Militar de Belo Horizonte -- Teses. 3. Brasil -- Exército -- Escolas -- Teses. 4. Educação -- Teses -- Teses. 5. Educação militar -- Currículos -- Teses. 6. Reforma do ensino -- Teses. 7. Educação e Estado -- Teses.  
I. Título. II. Duarte, Adriana Maria Cancelli. III. Saraiva, Ana Maria Alves, 1966-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 373.2430981

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL  
FOLHA DE APROVAÇÃO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais**

Aprovada em 30 de novembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

**DANIEL MARQUES DOS SANTOS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Prof(a). Adriana Maria Cancelli Duarte - Orientador - UFMG  
Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva - UFMG  
Prof(a). Lúcia Maria Correa - UFMG  
Prof(a). Mônica Ribeiro da Silva - UFPR

Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2021.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fátima Oliveira**, Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 10/12/2021, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1140063** e o código CRC **795298B0**.

## Agradecimentos

Escrever estes agradecimentos talvez tenha sido a parte mais difícil da dissertação; pois, como expressar em palavras um sentimento que vão além destas? A todos e todas que contribuíram para este momento, tentei expressar em palavras minha gratidão.

À minha orientadora, Adriana Duarte, pelos ensinamentos, paciência e pelas leituras criteriosas. À minha coorientadora Ana Saraiva pelo profissionalismo, dedicação, apontamentos e observações durante a escrita. A ambas, meu eterno agradecimento pela leveza que conduziram todo o processo.

As professoras Mônica Ribeiro da Silva e Licínia Maria Correa, grandes pesquisadoras da educação, por aceitarem o convite para banca.

À minha família: Inês, minha mãe, por despertar em mim o amor pela história e pela leitura; a meu pai, Azair, por me mostrar que a educação é o caminho para transformação (que onde estiver zela por mim), à minha irmã, Débora, pelo apoio e à minha sobrinha, Ana, por me fazer sorrir toda vez que me via no computador e perguntava “titio você está trabalhando!!”

À minha filha Bárbara, pela compreensão das longas ausências causadas pela escrita, você sabe o quanto te amo!

Agradecimento especial à Fabrícia, minha namorada, companheira, amiga, por ter acreditado em minha capacidade de ser aprovado no mestrado mesmo quando eu não acreditei, me apoiando ao longo da jornada.

À equipe do GESTRADO/FaE/UFMG, pelo acolhimento, aprendizado e pela luta incansável por uma educação pública, gratuita e de qualidade; em especial à Maria Helena por compartilhar seus conhecimentos sobre a Teoria da Regulação, ao Alexandre Duarte na codificação das entrevistas, ao Lucas pela amizade e à Camila pelo auxílio desde o início desta caminhada.

Ao corpo docente da FaE/UFMG pelo constante aprendizado!!!

A todos os servidores, funcionários e trabalhadores da FaE/UFMG o meu muito obrigado!

Aos meus amigos queridos que o trabalho me deu: Leonardo Maia, Valico, Gisele Miné, Magda e Maíra; com vocês os dias são mais leves!!!

Aos professores do Colégio Militar de Belo Horizonte que se dedicam à construção de uma sociedade mais justa e igualitária e não se esmorecem com os percalços do cotidiano.

À toda a equipe de trabalhadores que atuam no Colégio Militar de Belo Horizonte. A educação é uma construção coletiva.

Aos gestores, docentes e estudantes participantes da pesquisa, meu eterno agradecimento por proporcionarem a realização deste trabalho.

Por fim, a todos que contribuíram direta e indiretamente nesta caminhada o meu MUITO OBRIGADO!!!!

“No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples, nem coerente.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

## RESUMO

Ao longo dos últimos 25 anos (1996-2021), o ensino médio (EM) no Brasil foi objeto de uma ampla agenda de reformas. A última ocorreu no governo de Michel Temer (2016-2018), materializada na Lei nº 13.415/2017. Essa reforma promoveu alterações nos currículos escolares, nos processos avaliativos, nas propostas pedagógicas das escolas, nas regras de financiamento do EM público, além de estabelecer a progressiva expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola. Nesse contexto, a partir dos pressupostos da ação pública de Barroso *et al.* (2007), Lascoumes e Le Galès (2007), Carvalho (2015) e da Teoria da Regulação Barroso (2003, 2004, 2005), Maroy (2010, 2011); dentre outros; a presente pesquisa propôs investigar o processo de implementação da referida reforma em uma das unidades dos Colégios Militares administrado pelo Exército Brasileiro em Estado de Minas Gerais, no período compreendido entre os anos de 2017 a 2020. A materialização da reforma do ensino médio na escola pesquisada é analisada também dentro do contexto da globalização, da proposição e da formulação de uma agenda comum para as políticas educacionais conduzidas pelas Organizações Internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesta pesquisa optou-se pela metodologia qualitativa, adotando como instrumentos metodológicos: a) a revisão bibliográfica; b) a pesquisa documental, centrando nos documentos produzidos pelas Organizações Internacionais supracitadas a partir dos anos 2000; os documentos produzidos pelo Governo Brasileiro, seus Ministérios e Institutos e demais órgão da administração federal, além dos documentos produzidos pelo Sistema Colégio Militar do Brasil e pelo Colégio pesquisado e de outros setores da sociedade civil; e c) entrevista semiestruturada com gestores, professores e estudantes do 3º ano do EM dos anos de 2019 e 2020. Ao analisar a implementação da reforma e o estabelecimento dos Itinerários Formativos e da jornada ampliada foi possível identificar a influência das Organizações Internacionais, bem como de setores da sociedade civil, dentre eles o empresariado, nas alterações estabelecidas na Lei nº 13.415/2017, assim como os modos que a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) e os gestores, os docentes e os estudantes do Colégio pesquisado traduziram e interpretaram a normatização nacional produzida a partir dessa reforma. A análise documental e das entrevistas indicam que as modificações estabelecidas pela reforma imprimiram uma identidade mais preparatória ao último ano da educação básica do Colégio pesquisado tanto para os vestibulares das instituições civis quanto para as instituições militares de nível superior.

**Palavras-chaves:** Reforma do Ensino Médio (2017); Ação Pública; Teoria da Regulação; Rede Federal; Colégio Militar.

## ABSTRACT

Over the past 25 years (1996 - 2021) high school (HS) in Brazil has been the subject of a broad agenda of reforms, the latest of which occurred under Michel Temer's government (2016 - 2018) materialized in Law No. 13.415/2017. This reform promoted changes in the school curricula, evaluation processes, pedagogical proposals of the schools, in public HS financing rules, besides establishing the progressive expansion of students' length of stay in school. In this context, based on the assumptions of the public action of Barroso *et al.* (2007), Lascoumes and Le Galès (2007), Carvalho (2015) and the Theory of Regulation Barroso (2003, 2004, 2005); Maroy (2010, 2011); among others, the present research proposed to investigate the implementation process of the mentioned reform in one of the units of the Military Schools administered by the Brazilian Army existing in the State of Minas Gerais, in the period between 2017 and 2020. The materialization of the high school reform in the research school is also analyzed within the context of globalization and the proposition and formulation of a common agenda for educational policies conducted by international organizations such as the World Bank, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The research opted for the qualitative methodology, adopting as methodological instruments: a) a bibliographic review; b) a documentary research, focusing on the documents produced by the above-mentioned international organizations since the 2000s; those produced by the Brazilian Government, its Ministries, Institutes and other organs of the federal administration, besides the documents produced by the Brazil's Military School System and by the researched school, and other sectors of the civil society; and c) semi-structured interview with managers, teachers and students of the 3rd grade/HS in 2019 and 2020. When analyzing the implementation of the reform and the establishment of the Formative Itineraries and the extended journey, it was possible to identify the influence of the international organizations, as well as sectors of civil society, among them the business community in the changes established in Law No. 13.415/2017, as well as the way the Directorate of Preparatory and Assistance Education and managers, teachers and students of the researched school translated and interpreted the national norm. The document analysis and the interviews indicate that the modifications established by the reform have given a more preparatory identity to the last year of basic education at the researched school for the entrance exams of civil and military higher education institutions.

**Key Words:** High School Reform (2017), Public Action, Regulation Theory, Federal Network, Military Schools



## **Lista de Figuras**

Figura 1 – Distribuição Geográfica da Rede Federal de Ensino .....	136
Figura 2 – Organograma subordinação do DECEX.....	143
Figura 3 – Organograma administração da Divisão de Ensino do CM/MG .....	145

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Principais documentos analisados na pesquisa .....	21
Quadro 2 – Gestores Entrevistados .....	23
Quadro 3 – Docentes entrevistados .....	24
Quadro 4 – Estudantes: ano que cursou o 3º ano do Ensino Médio forma de ingresso e gênero.....	25
Quadro 5 – Categorias e subcategorias elencadas.....	26
Quadro 6 – Síntese das recomendações dos Organismos Internacionais para a Educação Básica .....	71
Quadro 7 – Formação Acadêmica Gestores .....	164
Quadro 8 – Formação Acadêmica Docentes .....	165

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Colégios Militares por ordem Cronológica de Fundação e Unidade Federativa na qual estão instalados.....	141
Tabela 2 – Lista de documentos produzidos pelo Exército Brasileiro, pela Diretoria de Educação Preparatório e Assistencial direcionados ao Sistema Colégio Militar do Brasil e pelo Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais. ....	150
Tabela 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio do CM/MG (2014 a 2018) .....	153
Tabela 4 – Síntese das alterações promovidas de Lei 13.415/2017 X Adequações a serem realizadas no SCMB.....	172
Tabela 5 – Matriz Curricular do 3º ANO - Ensino Médio do CM/MG (2018 X 2019, 2020) .....	177
Tabela 6 – distribuição Carga Horária das disciplinas dos Itinerários Formativos .....	178
Tabela 7 – Distribuição da carga horária <i>online</i> dos Itinerários Formativos em 2019.....	180

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução da Matrícula do Ensino Médio Regular (1991-2002) .....	75
Gráfico 2 – Distorção Idade – Série Ensino Médio 2009 – 2019 (%).....	97
Gráfico 3 – Taxa de Escolarização pessoas de 15 a 17 anos, segundo as Grandes Regiões (%).....	98
Gráfico 4 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça (%) .....	98
Gráfico 5 – Evolução Matrículas no Ensino Médio Regular (2003 a 2019).....	99
Gráfico 6 – Ideb – Resultados e Metas .....	100
Gráfico 7 – Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio segundo disciplina* – Brasil – 2019 .....	118
Gráfico 8 – Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio** – Brasil – 2019.....	119
Gráfico 9 – Docentes do Ensino Médio com contratos temporários e/ou terceirizados de trabalho por Sistema de Ensino – 2019 .....	127
Gráfico 10 – Instituições escolares ofertantes do Ensino Médio em 2020 % .....	137
Gráfico 11 – Custo aluno Ensino Médio (CM/MG) X Educação Básica (Fundeb).....	146
Gráfico 12 – Distribuição alunos do Ensino Médio do CM/MG por série em 2020.....	146
Gráfico 13 – Titulação dos Professores do CM/MG em 2020 .....	147
Gráfico 14 – Professores do CM/MG por Contrato de Trabalho em 2020 .....	148

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

AE – Avaliações de Estudo

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa de Educação

AP – Avaliações Parciais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC – EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

C Pre EsPCEx. – Curso Preparatório para Escola Preparatória de Cadetes do Exército

CAPEX – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCFEx/FSJ – Centro de Capacitação Física do Exército e Fortaleza de São João

CEB – Câmara de Educação Básica

Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica

CM/MG – Colégio Militar Administrado pelo Exército Brasileiro situado no Estado de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COEP/UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército

DEPA – Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial

DESMil – Diretoria de Educação Superior Militar

DETMil – Diretoria de Educação Técnica Militar

DPHCEX – Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército

EB – Exército Brasileiro

EC – Ensino por Competências

EM – Ensino Médio

EMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EsPCEEx – Escola Preparatória de Cadetes do Exército

FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FNE – Fórum Nacional de Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESTRADO/FaE/UFMG – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

GT SCMB/NOVO EM – Grupos de Trabalho Sistema Colégio Militar Novo Ensino Médio

GT SCMB/NOVO EM/CM/MG – Grupo de Trabalho Sistema Colégio Militar Novo Ensino Médio situado no Estado de Minas Gerais

h/a – horas aulas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NGP – Nova Gestão Pública

NPGE/SCMB – Normas de Planejamento e Gestão Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OI – Organizações Internacionais

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PED – Plano de Execução Didática

PGE – Plano Geral de Ensino

PISA – Programme for International Student Assessment

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMDB/RJ – Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Rio de Janeiro

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Partido Progressista

PPGE/FaE/UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

PR – Partido da República

PRB - Partido Republicano Brasileiro

PreVest - Pré-Vestibular

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional

Promed – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROS - Partido Republicano da Ordem Social

PSD – Partido Social Democrático

PSD – Plano de Sequência Didática

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSDB/MG – Partido da Social Democracia Brasileira de Minas Gerais

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

PT/MG – Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais

REM – reforma do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO BRASIL – *Scientific Electronic Library Online* Brasil

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCU – Tribunal de Contas da União

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

## Sumário

Introdução .....	15
Escolhas teórico-metodológicas .....	18
Capítulo 1 – Concepções Teóricas para Análise de Políticas Públicas Educacionais.....	29
1.1 – As Concepções de Políticas Públicas e de Ação Pública .....	29
1.1.2 – Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas.....	33
1.2 – A Teoria da Regulação .....	37
1.2.1 – Regulação: A polissemia do conceito e a teoria dos sistemas.....	37
1.2.2 – A crise do Estado-providência: a emergência da Nova Gestão Pública e da Governança na Regulação dos Sistemas Educacionais .....	40
1.2.3 – Os três níveis da regulação dos sistemas educacionais: a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local .....	42
1.3 – A Regulação Transnacional das Políticas Públicas de Educação.....	49
1.3.1 – Uma Agenda Global para Educação: o papel das Organizações Internacionais .....	49
1.3.2 – As recomendações do Banco Mundial para Educação Secundária .....	53
1.3.3 – As recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação Secundária. ....	61
1.3.4 – As recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Educação Básica.....	66
1.3.5 – As convergências das “recomendações” dos Organismos Internacionais para a Educação Básica.....	71
Capítulo 2 – Regulação das Políticas Para o Ensino Médio no Brasil (1995 – 2016).....	73
2.1 – As Reformas para o Ensino Médio nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1999; 1999-2003) .....	73
2.2 – As reformas educacionais direcionadas ao ensino médio nos governos Lula (2003 – 2007; 2007 – 2011) e Dilma Rousseff (2011 – 2014; 2015 – 2016) .....	84
2.2.1 – As reformas educacionais direcionadas ao ensino médio dos governos Lula (2003 – 2007; 2007 – 2011) .....	84
2.2.2 – As reformas educacionais direcionadas o ensino médio dos governos Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016) .....	92
Capítulo 3 – A Reforma do Ensino Médio no Governo Temer (2016 – 2018).....	104
3.1 – O contexto político, econômico e social do país na ocasião da reforma do Ensino Médio	104
3.2 – O desenho da Reforma do Ensino Médio.....	107
3.2.1 – A Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 .....	107
3.2.2 – A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.....	112
3.2.2.1 – Uma breve análise da concepção tecnicista sobre o Ensino Médio presente na Lei nº 13.415/2017 .....	112
3.2.2.2 – A flexibilização curricular e os Itinerários Formativos presentes na Lei nº 13.415/2017.....	114



3.2.2.3 – A expansão da carga horária do Ensino Médio e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) .....	123
3.2.2.4 – A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC – EM).....	127
3.2.2.5 – As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018.....	131
Capítulo 4 – Rede Federal de Ensino Médio, o Sistema Colégio Militar do Brasil e o Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais. ....	134
4.1 – A Rede Federal de Ensino Médio.....	134
4.2 – O Sistema Colégio Militar do Brasil .....	138
4.2.1 – A origem do Sistema Colégio Militar do Brasil.....	138
4.2.2 – O Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais (CM/MG) .....	144
4.2.3 – A organização do Ensino Médio do Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais entre os anos de 2010 e 2017 .....	148
4.2.4 – O 3º ano do Ensino Médio .....	158
Capítulo 5 – Processo de Implementação da Reforma no CM/MG entre 2017 a 2020 .....	161
5.1 – As escolhas metodológicas.....	161
5.2 – Processo de Implementação da Reforma no CM/MG entre 2017 a 2020: análise da documentação e das entrevistas dos atores sociais.....	166
5.2.1 – A primeira Impressão de Gestores, Professores e Estudantes sobre a reforma do Ensino Médio .....	166
5.2.2 – As arenas de discussão da Reforma do Ensino Médio no Sistema Colégio Militar do Brasil .....	170
5.2.3 – O processo de Implementação no CM/MG para ano de 2019.....	172
5.2.4 – O processo de Implementação no CM/MG para ano de 2020.....	182
6. – Considerações Finais.....	197
Referências.....	201
Anexo A .....	223
Anexo B .....	227
Anexo C .....	230
Anexo D .....	233
Anexo E.....	235

## Introdução

Ao longo dos últimos 25 anos (1996-2021), o ensino médio (EM) no Brasil foi objeto de uma ampla agenda de reformas capitaneadas pelo governo federal e pelos estados federativos, que, segundo a Constituição Federal de 1988 (Art. 211, § 1º; art. 24, IX, § 1º e 2º e art. 23, V), são os responsáveis legais por esta etapa da educação básica.

As reformas nacionais, no período acima citado, tiveram início com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), quando o EM foi incorporado à Educação Básica como a sua última etapa. Nessa Lei o objetivo do EM era aprofundar e completar o ensino fundamental, de forma a se chegar a uma socialização plena do indivíduo (CURY, 1998). A LDBEN/1996 assegurou também o EM gratuito, no âmbito do ensino público, com a duração de três anos e com um mínimo de 2.400 horas (CURY, 2002).

Ainda no ano de 1996 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14, em 12 de setembro (BRASIL, 1996b), que alterou a redação do inciso II do art. 208, para afirmar, além da gratuidade do ensino médio em estabelecimentos públicos, a sua progressiva universalização (Cury, 2000), inscrito na LDBEN, passando o EM a ser considerado progressivamente obrigatório. Essa Emenda criou também o Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef (Lei 9.424/1996)<sup>1</sup> que priorizou o financiamento do ensino fundamental, deixando em descoberto as outras etapas da educação básica e demarcou como prioritária a competência dos estados federativos para com o EM.

Nos anos 2000, o EM foi alvo de diversas ações provenientes do Governo Federal e do Congresso Nacional, entre as quais destacamos a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007; a promulgação da Lei 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007a); a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), que estendeu a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; e a aprovação da Lei nº 13.005 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), que promulgou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Esse plano apresentou quatro metas direcionadas especificamente a educação secundária nacional<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A criação deste fundo e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) serão analisados no capítulo 2 desta dissertação.

<sup>2</sup> Estas ações serão aprofundadas no capítulo 2 desta dissertação.

A última dessas reformas direcionadas ao EM foi implementada por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 – MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) enviada ao Congresso Nacional pelo Governo de Michel Temer. Essa MP foi aprovada e sancionada na forma da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a)<sup>3</sup>. Em que pese a necessidade de repensar o EM nacional<sup>4</sup>, ao instituir uma reforma via MP, o governo desconsiderou os diversos debates que vinham ocorrendo em diferentes setores da academia e da sociedade civil e a complexidade de realizar uma reforma na última etapa da educação secundária (UFMG/FAE, 2016).

Essa reforma do Ensino Médio (REM), lançada nos anos de 2016 e 2017, promoveu alterações na organização escolar e do trabalho escolar, nos currículos escolares, nos processos avaliativos, nas propostas pedagógicas das escolas, no financiamento para essa etapa da educação, além de estabelecer a progressiva expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola, das atuais quatro para sete horas diárias. A partir da criação do Programa de Fomento das Escolas de Tempo Integral para o EM, considera-se relevante investigar as ações assumidas por gestores, professores e estudantes nos processos de implementação da REM nas instituições de ensino públicas.

Diante desse cenário, a presente pesquisa propôs, como objeto de estudo, investigar o processo de implementação<sup>5</sup> da REM, materializada na Lei nº 13.415/2017, em uma das unidades do Colégio Militar administrado pelo Exército Brasileiro (EB) existentes no Estado de Minas Gerais (MG), no período compreendido entre os anos de 2017 a 2020.

O interesse pela temática proposta desenvolveu-se a partir da trajetória profissional do pesquisador, oriunda da prática docente em cursos preparatórios para ingresso na educação superior; como professor do EM em redes estadual e municipal; e, nos últimos treze anos, como professor em escolas militares da Rede Federal nos Estados do Espírito Santo e de Minas Gerais.

---

<sup>3</sup> Estas ações serão analisadas no capítulo 3.

<sup>4</sup> FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, 2011; MESQUITA; LELIS, 2015; FERREIRA, 2017.

<sup>5</sup> O significado do verbo implementar é levar a cabo, realizar, cumprir e executar, ou seja, está relacionado à ação. No entanto, nesta dissertação, este termo está sendo utilizado de forma mais ampliada, na medida em que está associado à uma política pública, o que significa dizer que é fundamental levar em consideração não só a formulação da política, mas também a ação dos atores sociais envolvidos no processo de sua implementação. De acordo com Lima e D’Ascenzi (2013), “a trajetória e conformação do processo de implementação são influenciadas pelas características e o conteúdo do plano, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e as concepções de mundo dos atores implementadores. Isso pressupõe o seguinte: esses atores exercem sua discricionariedade, com base em sistemas de ideias específicos; as normas organizacionais formais e informais constroem e incentivam determinados comportamentos; por último, o plano é um ponto de partida que será interpretado e adaptado às circunstâncias locais”. (LEITE; D’ ASCENZI, 2013)

A partir da inserção no mestrado em Educação na FaE/UFMG (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), (março de 2019), comecei a ter contato com os estudos realizados por dois grupos de pesquisa: o primeiro, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG)<sup>6</sup> e, posteriormente, o Grupo Ensino Médio em Pesquisa<sup>7</sup>. Nesse primeiro grupo ocorreu minha aproximação com o campo de pesquisa das políticas educacionais e, principalmente, com a temática das reformas educacionais nas etapas da educação básica e dos seus desdobramentos na gestão escolar na educação em Tempo Integral e sobre o trabalho docente.

O segundo grupo que estava desenvolvendo, a nível nacional, o projeto “A reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017: percursos das redes estaduais e federais de ensino”. O objetivo principal desse projeto é acompanhar os processos desencadeados nos estados brasileiros que visam a implementação da REM nas escolas públicas das redes estaduais e federais de ensino.

A presente pesquisa, desenvolvida no mestrado em Educação do PPGE/FaE/UFMG, configura-se como um desdobramento desse estudo nacional acima citado e apresenta como objetivo geral analisar como a REM, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e está sendo implementada em uma Escola Militar da Rede Federal da Educação Básica em MG. A questão geral norteadora desta pesquisa buscou verificar como se deu a implementação da REM em um dos Colégios Militares administrados pelo EB em MG e qual a participação dos atores locais (gestores, professores e estudantes) nesse processo.

Como objetivos específicos, essa pesquisa buscou investigar: 1) A organização escolar e curricular para o EM do CM selecionado, anterior a REM/2017; 2) As alterações promovidas no Colégio (organização escolar e do trabalho docente; curricular; extensão da jornada) durante o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017; 3) Os atores locais (gestores, professores, estudantes) envolvidos no processo de implementação da REM e o papel desempenhado por eles; 4) Os critérios estabelecidos e os atores sociais que participaram da escolha dos Itinerários Formativos implementados e da proposta de extensão da jornada escolar.

A seção abaixo irá registrar as escolhas teórico e metodológicas realizadas no decorrer do processo de pesquisa.

---

<sup>6</sup> Maiores informações sobre o Gestrado/UFMG ver: [gestrado.net.br](http://gestrado.net.br).

<sup>7</sup> Este grupo é coordenado nacionalmente pela professora Mônica Ribeiro da Silva (UFPr) e cada Estado tem o seu próprio coordenador. Em Minas Gerais, a coordenação está com a professora Adriana Duarte (FaE/UFMG). No *site* do Observatório do Ensino Médio (<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/721-2/>) está disponível outros dados sobre esta pesquisa.

## **Escolhas teórico-metodológicas**

Em relação ao referencial teórico, buscou-se analisar o processo de implementação da REM/2017 procurando compreender as possíveis articulações existentes entre os espaços de tomada de decisão e os espaços locais no qual a ação prevista ocorre (AUGUSTO, 2010). Nesse sentido, essa pesquisa foi realizada a partir de uma compreensão ampliada do conceito de política pública, buscando um referencial que possibilitasse analisar os pressupostos da descentralização das políticas educacionais, da regulação e da ação pública (BARROSO, 2003, 2005, 2006a, 2006b; BARROSO *et al.*, 2006; LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; MAROY, 2011).

Essas vertentes teóricas questionam o entendimento da decisão política baseada na lógica de um Estado centralizador, detentor do conhecimento e das possibilidades de intervenção, responsável por decidir, conduzir e implementar as políticas. Reconhece-se o papel do Estado na definição das políticas públicas, mas não como o único responsável, estando presente uma gama de atores sociais em diversos níveis de ação (transnacional, nacional e local); tornando a regulação dos sistemas educacionais um processo compósito (BARROSO, 2005).

De acordo com Barroso (2005), os atores sociais podem ser individuais ou coletivos, têm certa autonomia, elaboram estratégias e são capazes de fazer escolhas, que são guiadas por seus interesses materiais e/ou simbólicos. Para esse autor, a Sociologia Política considera os vários atores envolvidos no processo político, que participam da construção, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas em seus variados níveis e a dimensão incremental da ação, se considerarmos que a política pública não se resume a ação do Estado, postura que está sendo adotada nesta dissertação.

Nessa perspectiva, as análises do processo de implementação da REM não ficaram restritas somente aos marcos legais e normativos, ou seja, a documentos produzidos pelo governo federal, pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e pelo próprio Colégio Militar (CM) selecionado para a pesquisa; procurou-se analisar e explicar como essas regulamentações/regulações são recebidas, aplicadas e traduzidas pelos atores locais, como os gestores, os docentes e os discentes, em seu contexto concreto de ação, ou seja, uma unidade do CM em MG.

A partir do conceito de microrregulação (BARROSO, 2006b) buscou-se nessa dissertação identificar e distinguir a multiplicidade de atores envolvidos no processo de implementação da REM no colégio selecionado, seus interesses, suas ações, seus anseios, assim

como os diversos polos de influência presentes na administração escolar, atuando nos reajustamentos das normativas estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.

Portanto, os processos de estabelecimento das normas e regras no CM, selecionado para estudo, são analisados a partir da perspectiva da multirregulação sendo compreendidos como um processo heterogêneo, composto de diferentes lógicas de ação próprias dos atores que dão sentido às suas práticas e às suas escolhas (BARROSO *et al.*, 2006).

De acordo com Barroso *et al.*, a regulação nas unidades educacionais é composta pelos “processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento.” (BARROSO *et al.*, 2006, p. 171). Esses processos são constituídos pela regulação institucional ou de controle, por meio de estabelecimento de normas e regras via instâncias de poder, notadamente o Estado, que promove injunções sobre o funcionamento e a organização das escolas; a regulação situacional ou autônoma constituída da construção das regras estabelecidas pelos atores, nesse caso os gestores, professores e estudantes envolvidos no processo de implementação da REM, em função da diversidade de seus interesses e estratégias; e da regulação conjunta resultante do processo de negociação entre as duas dimensões anteriores; ou seja, dos que visam um maior controle e dos que desejam maior autonomia.

A materialização da REM na escola pesquisada é analisada também dentro do contexto da globalização e da proposição e formulação de uma agenda comum para as políticas educacionais capitaneadas pelas Organizações Internacionais (OI). Dentre eles, estão o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas instituições vêm desde a década de 1990, ou seja, desde a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, propondo agendas comuns para a educação, baseadas nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Nesse sentido, elas têm buscado articular, em seus documentos, conceitos de orientação economicista, como produtividade, competitividade, eficiência e eficácia com conceitos de natureza sócio humanitária, como equidade, inclusão social e coesão social. Para a área educacional, elas têm sugerido reformas como a implantação de medidas de desempenho, modelos de *accountabilitys*, avaliações estandardizadas, controle de resultados, parcerias público privadas, entre outros aspectos.

Esse movimento global foi definido por Dale (2004) como uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Nesta dissertação, conforme mencionado acima buscou-

se analisar a regulação transnacional, ou seja, as influências dos ditames dessas OI na política educacional brasileira voltada para a etapa do EM, bem como na regulação nacional e local.

Para este estudo, optou-se pela metodologia qualitativa com adoção de um conjunto de instrumentos de coleta de dados: revisão bibliográfica, pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e estudantes da escola selecionada<sup>8</sup>.

A pesquisa foi dividida em três fases. Na primeira, no escopo de estabelecer o arcabouço teórico necessário à problematização das temáticas propostas, realizou-se uma revisão bibliográfica, a partir dos seguintes descritores “Políticas para o Ensino Médio no Brasil”; “reforma do Ensino Médio”; “Lei nº 13.415/2017”; “Itinerários Formativos”; “Tempo Integral”; “Propostas Globais para educação”; “Organismos Internacionais e Educação”; “Teoria da Regulação”; “Ação Pública”, dentre os outros. Esse levantamento foi realizado no portal de periódicos e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Scientific Electronic Library Online Brasil (SCIELO BRASIL)*.

A segunda etapa dessa investigação consistiu em um levantamento documental. No âmbito desta pesquisa entende-se como documento

qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova; [incluindo] nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Esses documentos foram agrupados e subdivididos em três categorias, listados no quadro 1: os transnacionais<sup>9</sup>, produzidos pelas OI (BM, UNESCO, OCDE) centrando a análise nos documentos elaborados por esses organismos a partir dos anos 2000<sup>10</sup> direcionados a educação secundária e/ou a educação básica. Na segunda categoria foram agrupados os documentos nacionais<sup>11</sup> produzidos pelo Governo Federal, Congresso Nacional, Ministério da Educação (MEC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Tribunal de Contas da União (TCU) e demais órgãos da administração federal e da sociedade civil brasileira; constando nessa categoria: emendas constitucionais, leis, portarias, pareceres, resoluções, relatórios, guias de

---

<sup>8</sup> O roteiro de entrevistas com gestores, professores e estudantes encontra-se nos Anexos A, B e C, respectivamente.

<sup>9</sup> Os documentos transnacionais serão analisados no capítulo 1.

<sup>10</sup> Os próprios organismos internacionais reconhecem que na década de 1990 seus documentos estavam voltados para análise do ensino fundamental e seus similares em outros países.

<sup>11</sup> Os documentos nacionais serão analisados nos capítulos 2 e 3.

orientação para formulação e implementação da REM, levantamentos estatísticos direcionados ao EM e/ou à reforma. A terceira categoria, denominada de documentos institucionais<sup>12</sup>, foram agrupadas as normas, diretrizes, propostas curriculares, atas, projetos político-pedagógico, relatórios e demais documentos produzidos pelo EB, SCMB e CM selecionado (unidade em MG) dirigidos à educação básica e especificamente ao EM.

**Quadro 1 – Principais documentos analisados na pesquisa**

Documentos Transnacionais	Banco Mundial	<i>Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial</i> . 1996; O Estado num mundo em transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, 1997. <i>Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes – Uma agenda para la educación secundaria</i> . 2007; Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo. 2010; Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos: Investir conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Resumo Executivo. 2011; <i>The International Bank for Reconstruction and Development. Country Partnership framework for the Federative Republic of Brazil for the period fy18-fy23</i> . 2017. Um ajuste justo - Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: Síntese. 2017.		
	UNESCO	Educação para Todos: o compromisso de Dakar. 2001; O ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. 2003; Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo. 2011; Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. 2008.		
	OCDE	A educação hoje: a perspectiva da OCDE. 2009; Capítulo 8. Brasil: Lições Encorajadoras de um Grande Sistema Federal. <i>In: Bons Desempenhos e Reformas Bem-sucedidas em Educação: Lições do Pisa para os Estados Unidos</i> . 2011; <i>Comprendre l'impact social de l'éducation</i> . 2007; Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências. 2014; <i>Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain</i> . 2015; <i>Vision d'avenir pour l'OCDE à l'occasion de son 50ème anniversaire</i> . 2011.		
	Poder Executivo	Medidas Provisórias	nº 746, de 22 de setembro de 2016.	
		Decretos	nº 2.208, de 17 de abril de 1997; nº 5.154 de 23 de julho de 2004.	
	Poder Legislativo	Leis Federais	nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nº 11.738, de 16 de julho de 2008; nº 12.061, de 27 de outubro de 2009; nº 12.513, de 26 de outubro de 2011; (Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013); nº 13.005, de 25 de junho de 2014; nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017.	
		Emendas Constitucionais	nº 14, 12 de setembro de 1996; nº 53, de 19 de dezembro de 2006; nº 59, de 11 de novembro de 2009; nº 95, de 15 de dezembro de 2016.	
	TCU	Relatório Sistemático de Fiscalização da Educação, 2015.		

<sup>12</sup> Os documentos institucionais serão analisados no capítulo 4.



	Inep	Panorama da Educação: Destaques do Education at a Glance 2015; Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico; Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico; Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.	
	IBGE	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) – Educação 2017; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) – Educação 2019.	
	MEC	Portaria	nº 1.140, 22 de novembro de 2013; nº 1.145, de 10 de outubro de 2016; nº 727, de 13 de junho de 2017; nº 649, de 10 de julho de 2018; nº 1.023, de 4 de outubro de 2018; nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018; nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.
		CNE/CEB	Parecer
		Resolução	CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012; CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018; CNE, nº 4, de 17 de dezembro de 2018:
Documentos Institucionais	Exército	MD	Portaria Normativa nº 1.065, de 28 de junho de 2010
		EME	Portaria nº 286-EME, de 30 de novembro de 2018
		CE	Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008.
		DECEX	Portaria nº 075 – DECEX, de 11 de agosto de 2009; Portaria nº 038 – DECEX, de 12 de abril de 2011.
		DEPA	Ordem de Serviço nº 022 – sec. Ens./DEPA, de 22 de maio de 2018; Palestra Base Nacional Comum Curricular CEDEPA, 2018; Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil 2019 e 2020; Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil 2021 – 2025; Normas de Planejamento e Gestão Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil (NPGE/SCMB) 2018, 2019 e 2020;
		CM	Plano Geral de Ensino (PGE) 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 20220; Proposta para o funcionamento do 3º ano 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Antes de apresentar as escolhas feitas para a pesquisa de campo, cabe esclarecer que o projeto inicial apresentado para seleção de mestrado no PPGE/FaE/UFMG já propunha o estudo da implementação da reforma em um dos Colégios Militares da Rede Federal de Ensino. Optou-se, então, por escolher uma das duas unidades existentes em MG, considerando que a presente pesquisa era um desdobramento de uma investigação nacional, citada no início desta introdução e o pesquisador responsável participava do grupo que acompanhava a implementação da REM nas escolas públicas estaduais e federais desse Estado. Essa escolha se tornou mais pertinente depois de efetuada a revisão bibliográfica, quando se verificou que os estudos realizados sobre as políticas de ensino médio na Rede Federal, estão muito mais presentes em pesquisas

realizadas sobre os Institutos Federais, os Centros Federais de Educação e os Colégios Técnicos.

A pesquisa de campo em uma das unidades do CM em MG ocorreu na terceira e última etapa da pesquisa e consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com os atores sociais (gestores, professores e estudantes) envolvidos no processo de implementação da reforma, no lócus da pesquisa. Para Duarte, as entrevistas são um “instrumento, privilegiado na coleta de dados em pesquisas de base qualitativa”(DUARTE, 2004, p. 214).

As entrevistas ocorreram no contexto da pandemia da Covid-19 e com objetivo de manter as orientações de distanciamento social optou-se por realizá-las remotamente, por meio de plataformas digitais gratuitas existentes no mercado, que permitissem a gravação delas, com a devida autorização dos sujeitos entrevistados, para posterior transcrição. Ao total foram realizadas 26 entrevistas<sup>13</sup> (Quadros, 2, 3 e 4).

Os entrevistados foram divididos em três grupos: O primeiro foi o dos gestores – Quadro 2. Foram entrevistados 8 gestores que estavam em setores chave durante o processo de implementação da reforma, ou seja, estavam na coordenação dos seguintes órgãos internos do Colégio Militar: Direção, Supervisão, Coordenação e Avaliação da Divisão de Ensino, Coordenação do Ensino Médio e Supervisão Escolar.

#### Quadro 2 – Gestores Entrevistados

Função Exercida durante o processo de Implementação
Chefe da Divisão de Ensino
Chefe da Supervisão Escolar
Chefe do 3º ano do Ensino Médio
Chefe do 2º ano do Ensino Médio
Chefe do 1º ano do Ensino Médio
Adjunto da Seção Técnica de Ensino
Adjunto da seção de Supervisão Escolar
Auxiliar do 3º ano do Ensino Médio <sup>14</sup>
Total – 8 gestores

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021

<sup>13</sup> Cinco entrevistas (1 docente e 4 gestores) ocorreram presencialmente, a pedido dos entrevistados, mas as recomendações das autoridades sanitárias de uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento foram seguidas a fim de evitar a disseminação da Covid-19.

<sup>14</sup> Oficialmente não existe a nomenclatura “Auxiliar do 3º ano do Ensino Médio”, mas esse gestor foi convidado, porque apesar de não fazer parte de um cargo oficial, seu nome e contribuição apareceu nas entrevistas de outros gestores.

O segundo grupo foi o dos docentes – Quadro 3. Foram entrevistados 6 professores. Os critérios estabelecidos para a definição dos docentes foram: atuação no EM, no período de 2018 a 2020, e, especificamente, no 3º ano do EM (3º ano/EM), em 2019 e/ou 2020. A esse primeiro filtro foi adicionada a escolha de pelo menos um docente de cada categoria profissional existente no quadro carreira de professores da instituição<sup>15</sup> e que haviam ministrado uma das disciplinas a seguir: Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Filosofia, Física ou Química, História ou Geografia.

A escolha das disciplinas de português e matemática se deu por serem as únicas disciplinas estabelecidas pela REM como obrigatórias para todos os anos do EM. As disciplinas de sociologia e filosofia foram escolhidas porque na reforma elas perderam o status de disciplina, tornando-se, nos currículos, como estudos e práticas (BRASIL, 2017a). Física e Química, Geografia e História foram escolhidas para contemplar disciplinas das áreas das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas.

**Quadro 3 – Docentes entrevistados**

Disciplinas dos professores entrevistados
Português / Literatura
Matemática militar
Filosofia
Sociologia
Física
Geografia
Total – 6 docentes

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021

Para o terceiro grupo, o dos discentes – Quadro 4, foram convidados estudantes que cursaram o 3º ano/EM, sendo 6 em 2019 e 6 de 2020 em um total de 12 estudantes. Inicialmente, objetiva-se nas entrevistas manter a proporcionalidade entre estudantes que ingressaram no SCMB via concurso e aqueles que são dependentes de militares; no entanto, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, o contato com os estudantes foi dificultado e, assim, tal equilíbrio não foi alcançado, mas o de recorte de gênero, sim.

<sup>15</sup> As carreiras docentes presentes na instituição pesquisada serão apresentadas no capítulo 4.

**Quadro 4 – Estudantes: ano que cursou o 3º ano do Ensino Médio forma de ingresso e gênero**

Ano que cursou o 3º ano do Ensino Médio	Forma de Ingresso	Número de Estudantes	Gênero
2019	Concurso	3	Masculino
		2	Feminino
	Dependente de militar	0	Masculino
		1	Feminino
2020	Concurso	2	Masculino
		3	Feminino
	Dependente de militar	1	Masculino
		0	Feminino
Total		12	

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

A opção pela realização de entrevistas com os atores do processo de implementação partiu da compreensão da escola como um espaço de regulação e da produção de políticas públicas na qual diversos atores atuam na construção e implementação delas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009); possibilitando a análise de como eles compreendem e percebem a REM a partir dos lugares nos quais estão inseridos na instituição escolar.

A análise bibliográfica, de documentos e entrevistas, foi realizada com base nos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo. O objetivo dessa técnica é explicar o conteúdo do texto, tendo como referência o seu emissor e o contexto no qual ele foi elaborado. Considera-se nesse processo a totalidade da mensagem (texto), estabelecendo a partir de certas ausências e permanências certos critérios que permitem estabelecer certas categorias que introduzem ordem, em uma aparente desordem. Segundo Oliveira *et al.* (2003), os critérios de escolha e classificação vão depender do que se procura encontrar. Portanto, não é uma mera descrição dos conteúdos, mas como os dados obtidos, após serem tratados poderão contribuir para a construção do conhecimento.

Para Oliveira *et al.* (2003), 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 ótica, para a análise dos documentos e das entrevistas, foram elencadas as categorias e subcategorias relacionadas no Quadro 5. Para organização dos dados utilizou-se o *software* N-VIVO<sup>16</sup>, por meio da decodificação dos dados obtidos nos documentos utilizados e nas entrevistas realizadas.

<sup>16</sup> Este *software* é normalmente utilizado em pesquisas que envolvem métodos qualitativos e mistos.

**Quadro 5 – Categorias e subcategorias elencadas**

Categoria	Subcategoria
<p><b>Gestão e Implementação:</b> Gestão do Processo de reforma do Ensino Médio e implementação no Colégio Militar: expectativas sobre a reforma (estudantes, professores, gestores); organização escolar; organização do trabalho escolar; orientações do sistema nacional de colégios militares; organização interna do colégio militar situado em Minas Gerais para implementar essas proposições; influência da hierarquia militar na organização dos processos de implementação da Reforma; criação de grupos de trabalho; participação da comunidade escolar (docentes; famílias, estudantes, gestores locais) nos processos de implementação; comunicação colégio com professores, famílias e estudantes, atividades promovidas pelo colégio para divulgação da reforma do EM: Itinerários e Tempo Integral; demandas gestores internos, professores e estudantes, impressões da reforma; gestores, docentes e estudantes, críticas e sugestões dos entrevistados sobre implementação da Reforma.</p>	<p>Modos de atuação: Organização, Organizado, Organizar, Participação, Planejamento, Planejar, Proposta, Trabalhar, Trabalhando, Trabalhado, Opinião, Optar, Opção, Implementar, Implementação, Implementação, Implementado, Mudança, Processo, Transição, Grupo de Trabalho</p> <p>Novo Ensino Médio</p> <p>Sistema Colégio Militar</p> <p>Documentação: Diretriz, diretrizes, documentação, documento, lei, legislações, PED, Plano (de Ensino, de aula)</p> <p>Atores Participantes: Chefes (Divisão de Ensino, Seção, Ano, Terceiro Ano, Supervisão Escolar) , Conselho de Classe, Comandante, Companhia, 3º Ano (Terceiro Ano), Diretor de Ensino, Coordenação (de Ano, de Disciplina, Terceiro Ano), Corpo de Alunos, Docentes (Professores), Discentes (Estudantes, alunos, adolescentes), Família (Pais, mãe) , Sessão (de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Psicopedagógica – PSICO -, Técnica De Ensino – STE; DEPA (Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial);</p> <p>Instâncias superiores: CEDEPA (Conselho de Ensino da DEPA), Revisão Curricular, DEPA.</p> <p>Comunicação: Palestras, conversa, discussão, informação, informações, reuniões, reunião, comunicado</p>
<p><b>Currículo:</b> BNCC; BNCC/EM; Projeto pedagógico; Itinerários Formativos; Módulo Comum, Disciplinas, Atividades desenvolvidas; Processos avaliativos (Seleção, resultados, eficácia, eficiência, metas quantitativas); Flexibilização curricular; Formação Integral do Estudante/Formação Cidadã, Formação para o trabalho; Formação propedêutica; Perfil do professor para atuar nos Itinerários; organização do trabalho docente para atuar nos Itinerários; formação docente para atuar nos Itinerários), expectativas sobre os estudantes, docentes e gestores sobre os Itinerários, críticas e sugestões dos entrevistados para o currículo.</p>	<p>Itinerários Formativo (ESPCEX, ENEM, CAMIL, CAUNI, Escolas Militares, Vestibulares, Itinerário, Itinerário Universitário; Itinerário Militar, Faculdades, Universidades, Carreiras Militares, Carreira Universitária, Escolas Militares, Fuvest).</p> <p>Módulo Comum, BNCC (Base Comum, Ensino Básico, Base Nacional Comum, Aulas Normais, Aulas Comuns, Disciplina, Matérias, Turma, Currículo, Assunto, Conteúdo, Habilidades, Áreas, Área De Conhecimento, Área De Estudo).</p> <p>Formação De Professores</p> <p>Formação/Currículo Dos Estudantes (Escolha, Escolher, Flexibilidade, Adaptação, Adequação, Foco, Focado, Focar)</p> <p>Perfil Docente</p> <p>Processos Avaliativos, Avaliações, Avaliação, AE (Avaliações de Estudo), AP (Avaliações Parciais), Provas, Questões, Simulados, Processos Seletivos</p>

<p><u>Tempo Integral</u>: (Expectativas sobre a extensão da jornada, Educação Integral x Tempo Integral, jornada integral (turno e contraturno); organização escolar: tempos, espaços, carga horária, atividades desenvolvidas; formação docente; organização do trabalho docente para o Tempo Integral), críticas e sugestões dos entrevistados para a extensão da jornada.</p>	<p>Programa de Jornada Integral  Ava (Ambiente Virtual De Aprendizagem), Semipresencial, Atividades Online, Online, Atividade Integral, Educação a Distância, Virtual.  Integral, Turno Integral, Sábado,  Atividade, Atividades, Atividades Extracurriculares, Aula De Tarde, Aulas a Tarde, Exercícios, Obrigatória, Obrigatoriedade, Obrigatório, Prática  Jornada Ampliada  Projeto Pedagógico  Cursinho, Curso  Turno, Contraturno, Tarde, Tempo Integral  Formação, Preparação, Capacitação  Rotina Escolar e/ou Diária (Hora Aula, Horário, Sala De Aula)  Rotina De Trabalho (Professores)  Infraestrutura, estrutura, qualidade  Carga Horária, Carga Didática  Autonomia</p>
--	--

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Esta dissertação compreende cinco capítulos, subsequentes a esta introdução, além da conclusão.

No capítulo 1 é apresentado o referencial teórico (Teoria da Regulação e Ação Pública) que embasou a análise do processo de implementação da REM no CM situado no Estado de MG. As proposições das OI (BM, UNESCO, OCDE) para o EM também são apresentadas e analisados neste capítulo.

No capítulo 2 resgatou-se a trajetória das políticas públicas brasileiras direcionadas ao EM entre 1995 e 2016, perpassando os governos Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1999; 1999-2003), Luís Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2007; 2007-2011) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016). Ao analisar e descrever essas políticas procurou-se demarcar as influências e proposições do BM, da UNESCO e da OCDE na construção dos desenhos das políticas para o EM no Brasil, no período citado.

No capítulo 3 procurou-se demarcar o contexto político, econômico e social do país, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e início do governo Michel Temer (2016-2018); além de descrever e analisar a REM, por meio dos instrumentos normativos que estabeleceram o atual desenho da educação secundária brasileira.

No capítulo 4 buscou-se evidenciar as singularidades, a infraestrutura e os vínculos de trabalho dos docentes presentes nas instituições federais de ensino ofertantes do EM. Nesse capítulo também é descrito o processo de criação e expansão dos Colégios Militares administrados pelo EB, contemporaneamente conhecidos como SCMB; sendo apresentado o

*locus* da pesquisa, ou seja, um dos CM situado em MG, nos seus aspectos de infraestrutura, corpo docente e discentes. Por fim, no capítulo são descritos e analisados as transformações ocorridas no ensino do Sistema entre os anos de 2010 e 2017 com a adoção do Ensino por Competências (EC) e as características do 3º ano/EM que lhe imprimem um caráter preparatório para continuidade dos estudos nas Instituições de Ensino Superior (IES).

No capítulo 5 são apresentadas as análises decorrentes das entrevistas realizadas com gestores, professores e estudantes em diálogo com o aporte teórico da dissertação e os documentos produzidos pelo CM *locus* da pesquisa e pelo SCMB.

## **Capítulo 1 – Concepções Teóricas para Análise de Políticas Públicas Educacionais**

Este capítulo apresenta o referencial teórico utilizado na análise do processo de implementação da REM, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), em um Colégio Militar administrado pelo EB situado no Estado de Minas Gerais (CM/MG). Compreende-se a REM como um processo complexo, com o envolvimento de múltiplos atores, que atuam em diferentes níveis da regulação das políticas públicas educacionais – transnacional, nacional, local – na proposição, na formulação e na implementação dessa política. Assim, a construção do referencial apoiou-se em três linhas analíticas: as políticas públicas, a ação pública e a regulação.

Nesse sentido, o capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta os conceitos de políticas públicas e ação pública.; bem como as perspectivas analíticas para análise dos processos de implementação das políticas públicas.

Na segunda seção abordamos a teoria da regulação, partindo da polissemia do conceito de regulação, para abarcar as contribuições da teoria dos sistemas. São analisadas ainda, as transformações observadas a partir da emergência de uma NGP e da adoção do conceito de Governança na elaboração das políticas educacionais.

Por fim, na terceira seção são apresentados os movimentos de reformas educacionais iniciados na década de 1980 e disseminados para os países latino-americanos na década seguinte, estabelecendo as necessárias relações dessas reformas com o processo de globalização e o fortalecimento das OI, dentre eles o BM, a UNESCO e a OCDE como propositoras de políticas educacionais para diversos países.

Assim, à luz desse referencial teórico, os modos de regulação e a ação dos gestores, professores e estudantes são identificados, interpretados e explicados, principalmente, no que se refere ao processo de apropriação e tradução das proposições da REM no CM/MG durante o processo de implementação.

### **1.1 – As Concepções de Políticas Públicas e de Ação Pública**

No contexto deste trabalho, as políticas públicas são compreendidas como um processo social que ocorre em um espaço e tempo definidos, em um contexto específico, com base em valores e princípios preestabelecidos que indicam, definem e norteiam ações a serem realizadas, para que objetivos, propósitos e finalidades sejam alcançados (BARROSO, 2006a).



As políticas públicas podem ser compreendidas à luz das ciências políticas como os agrupamentos de procedimentos e atos interrelacionados direcionados a temáticas da vida em sociedade (economia, saúde, educação, transporte, segurança, dentre outros) e assumidos publicamente por autoridades governamentais (nacionais, regionais e locais). Essas ações promovem prestação de serviço geram valores e produzem efeitos (REIS, 2010).

Entretanto, segundo Augusto nas Ciências Sociais, a compreensão das políticas públicas extrapola os aspectos formais, interessando-se “não só pelo que a autoridade instituída faz, mas também pelo que ela renuncia em fazer, ante uma situação ou problema” (AUGUSTO, 2010, p. 184). Analisa-se, de acordo com a autora, os modos de como ocorreu a implantação da política e as alterações (ou não) provocadas por ela.

Nessa perspectiva, a Sociologia Política considera os diversos atores participantes do processo de elaboração e implantação das políticas públicas; não resumindo-se, somente, a ação do Estado, evidencia-se, assim, a complexidade e a não linearidade do processo (BARROSO, 2003). Há, de acordo com Augusto<sup>17</sup>, um deslocamento da compreensão da decisão pública como instrumento de Estado dentro de uma lógica monocentrada, hierarquizada e descendente, característica de uma concepção tradicional das ciências políticas, para o progressivo estabelecimento da noção de ação pública, na qual pressupõe-se multiníveis de ação e a “multiplicidade de atores, onde o Estado representa um dos parceiros em tal construção” (AUGUSTO, 2010, p. 193).

Essa diversidade de atores presentes na concepção e implementação das políticas públicas fez emergir o conceito de ação pública, acarretando uma nova representação da concepção de público, não mais compreendido como poder soberano, mas um espaço de disputas sobre os problemas públicos e os modos de solucioná-los, redefinindo a concepção de política pública (CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, Barroso (2006a) irá definir a política pública como

um processo social, que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e nível de recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas públicos que são colocados e a orientação da ação (BARROSO, 2006a, p. 11).

---

<sup>17</sup> A autora baseia sua argumentação a partir das análises de Commaille (2006).

Augusto (2010, p. 197) e Pinto (2014, p. 28)<sup>18</sup> elencam as seis características da ação pública, nas quais há uma ruptura com as abordagens tradicionais: a) a multiplicidade e diversidade de atores; b) a característica compósita do ator público; c) a diminuição das relações hierárquicas entre os atores, d) a relativização do impacto do momento de tomada de decisão política; e) a não linearidade dos processos; e f) a fragmentação e flexibilização da ação pública.

Carvalho (2015) reforça a noção de ruptura com modelos anteriores, ao considerar que

a sociologia da ação pública procura romper com as percepções da verticalidade e da linearidade que habitualmente pautam os olhares sobre as políticas públicas (e que conduzem a perceber a decisão no topo da organização Estado e o seu movimento aplicativo no território social sobre o qual a política quer intervir), substituindo-as pelos princípios da horizontalidade e da circularidade das interações (múltiplas e interdependentes) dos diversos atores que mostram capacidade para intervir nos processos que constroem as políticas públicas. (CARVALHO, 2015, p. 319).

De acordo com Lascoumes e Le Galès (2007), seriam três rupturas, em relação às análises tradicionais provocadas pela noção de ação pública: o rompimento com o voluntarismo político, a unicidade do Estado e o fetichismo da decisão. Para Barroso *et al.* (2007)<sup>19</sup> o conceito de ação pública promoveu uma dupla alteração no olhar sobre as análises das políticas, ampliando os cenários por meio da integração de uma multiplicidade de atores. Eles transitam e se localizam em escalas diversas, relativizando o papel do Estado.

Portanto, para Barroso *et al.* (2007), a concepção de ação pública

introduz novas regras sobre o modo de olhar esse cenário, substituindo os princípios da verticalidade e da linearidade pelos da horizontalidade e da circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos atores, que mostram capacidade de intervir nos processos que constroem a política (BARROSO *et al.*, 2007, p.8)

Nesse sentido, a análise das políticas públicas em termos de ação pública reflete a tentativa de interpretar como a natureza dos problemas são articulados, fundamentando a necessidade da ação dentro de um quadro institucional no qual o resultado das estratégias dos atores é imprevisível. A atribuição deste sentido ao conceito, de acordo com Augusto (2010, p. 195) “abre as possibilidades de uma articulação entre interesses, necessidades e intervenções, de forma a resultar um produto que seja o encontro dos desafios dos diversos atores, em um

<sup>18</sup> As autoras partem das concepções estabelecidas por Delvaux (2007).

<sup>19</sup> O autor utiliza-se das contribuições de Van Zanten (2004).

contexto institucional”. A ação do Estado é compreendida em conjunto com a multiplicidade de atores, sejam eles públicos ou privados que atuam em diversos níveis – supranacional, nacional e local – produzindo diversas formas de regulação de atividade coletivas, inserindo no processo de construção das políticas públicas outros atores sociais (PINTO, 2014; CARVALHO, 2015).

Para Lascoumes e Le Gàles (2007) a aspiração de uma Sociologia Política da ação pública é a de pensar a respeito de

novas configurações entre Estado e a sociedade civil, entre uma (ou várias) autoridade(s) pública(s) democraticamente legitimada(s) e as múltiplas formas de mobilização dos atores sociais que procuram organizar e promover os seus interesses simbólicos e materiais (LASCOUMES; LE GÀLES, 2007, p.112).

Portanto, a ação pública reconhece a heterogeneidade e a diversidade dos atores envolvidos; assinalando, para Carvalho, “o caráter plural, compósito e eventualmente conflitual da grande organização do Estado e das relações entre os seus atores, assim como considera a porosidade (e por vezes até sobreposição) que entre esses mundos pode existir”(CARVALHO, 2015, p. 138). Amplia-se segundo Carvalho (2015)

o espaço social e comunicacional das políticas públicas, nele integrando os atores sociais dotados de autoridade em matéria de políticas públicas (situados em órgãos centrais, regionais ou locais, em organizações locais e que tomam decisões e produzem materiais de carácter legislativo ou normativo no sector educativo), mas também aqueles que, inseridos e/ou agindo em outros contextos sociais organizados (e.g., meios de comunicação social, associações profissionais, sindicais, organizações), participam nos debates públicos sobre as políticas educativas e influenciam o seu percurso (CARVALHO, 2015, p. 137-138).

Assim, pelo exposto, a ação pública entende as políticas como parte de uma complexa rede de interações e interdependências que se completam mutuamente e que ocorrem em vários planos – transnacional, nacional, local e regional. Essa compreensão procura romper com as visões de verticalidade e linearidade comumente presentes nas análises das políticas públicas pelas noções de horizontalidade e circularidade das interações – múltiplas e interdependentes – dos diversos atores que mostram capacidade para intervir nos processos de construção das políticas públicas (CARVALHO, 2015).

### 1.1.2 – Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas.

As análises sobre os “problemas de implantação” das políticas públicas, desdobram-se, principalmente, em duas abordagens: a primeira toma como foco a análise do processo de formulação, as variáveis destacadas são referentes às normas que a estruturam; e é conhecida como modelo *top-down* ou desenho prospectivo. A segunda enfatiza elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada, tomando como variáveis as condições dos espaços locais e as burocracias implementadoras, e é chamada de modelo *bottom-up* ou desenho retrospectivo (LOUZANO *et al.*, 2018).

O primeiro modelo baseia-se na concepção sequencial das políticas públicas vista como uma sucessão de etapas guiadas por lógicas diferentes. A formulação seria permeada pela lógica política e a implementação seria marcada pela lógica técnico-administrativa. Já na segunda abordagem as condições para sucesso ou fracasso da implementação das políticas públicas estão condicionadas à discricionariedade dos agentes responsáveis por elas (LOUZANO *et al.*, 2018).

De acordo com Pinto (2014)<sup>20</sup> há uma tensão entre as duas perspectivas, a ciência política

atribui um papel relevante ao Estado e aos governantes na organização e na pilotagem da sociedade, considerando as análises *top down*, de cima para baixo, em que a regulação política e a mudança social estão intimamente associadas ao Estado; e a sociologia enfatiza os indivíduos em interação, as trocas, os mecanismos de coordenação, a formação de grupos, o jogo de normas e os conflitos; privilegia as análises *bottom-up*, de baixo para cima, nas quais a regulação política acontece por meio da coordenação entre atores individuais e coletivos (PINTO, 2014, p. 29).

Ao encontro dessa proposição, Saraiva (2006) argumenta que os atores sociais reagem de diferentes formas às políticas prescritivas, influenciando a fase de implementação; assim, deve-se considerar, para além da dinamicidade própria dos processos de implementação, as interpretações pelas quais as políticas públicas formuladas estão sujeitas.

Seguindo essa concepção, de acordo com Lotta, a implementação pode ser compreendida como um processo de barganha e negociação entre os desejosos de colocar “a política em ação e os de quem as ações dependem” (LOTTA, 2008, p. 5), propondo analisar a implementação de políticas públicas a partir de dois focos: o da implementação, como uma interação entre os agentes envolvidos nos processos de execução da política; e o das influências;

---

<sup>20</sup> Pinto (2014) baseia suas argumentações a partir das ideias de Lascoumes e Le Galès (2007).

considerando os variados valores e referências dos atores responsáveis pelos processos de implementação das políticas públicas. Segundo Louzano *et al.* (2018), trata-se de

observar o ambiente institucional e relacional dentro do qual a burocracia opera, valores e preferências que, embora possam estar relacionados às trajetórias individuais, também são influenciados e moldados pelos treinamentos que recebem, pelas instituições por onde passaram e onde estão inseridos, pelas relações de poder estabelecidas no momento da implementação, entre outros (LOUZANO *et al.*, 2018, p. 112).

À vista disso, Mainardes (2009) considera que múltiplos aspectos devem ser considerados nas análises das políticas públicas: as redes de influências atuantes nos processos de formulação e tomadas de decisão – nas diferentes esferas – das políticas públicas; a estrutura social; o contexto sociopolítico econômico de formulação das políticas. Para o autor, essas influências, aos serem consideradas, demanda-se ponderar sobre a complexidade da globalização, da influência das OI, dos grupos e redes políticas, dos indivíduos e das forças políticas – partidárias nacionais e locais.

Nessa perspectiva, Ball e Bowe<sup>21</sup> propõem para análise das políticas educacionais “o ciclo de políticas”, composto por cinco<sup>22</sup> contextos inter-relacionados, não possuindo uma dimensão temporal, sequencial ou linear.

O primeiro contexto, o da influência, no qual normalmente tem início as políticas públicas, estando presentes os partidos políticos, os agentes de governo, as associações profissionais (MAINARDES, 2006; AUGUSTO, 2010); estando as autoridades locais virtualmente excluídas do processo (AUGUSTO, 2010). Nessa arena, para Mainardes, emergem os interesses de diversos grupos políticos, o significado do que é ser educado e qual a função social da educação “adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51).

De acordo com Mainardes (2006), nesse contexto as OI exercem sua influência atuando de duas formas. A primeira é por meio da circulação internacional de ideias, e a segunda é pelos “patrocínios” concomitantemente a estipulação da adoção de suas recomendações pelos países. Entretanto, segundo esse autor, o processo de globalização está sujeito às interpretações, pois

---

<sup>21</sup> Mainardes (2006) baseia suas argumentações a partir da obra escrita por Bowe, Ball e Gold. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*, publicado em 1992; e a obra de Ball *Education reform: a critical and post-structural* de 1994.

<sup>22</sup> Inicialmente os autores propuseram três contextos: o da influência, o da produção de texto, e o da prática; posteriormente, ocorreu a ampliação do ciclo com a inserção do contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006).

as soluções propostas são reinterpretadas de acordo com as características locais por meio de um processo dialético entre o global e o local. Nesse viés, Barroso verifica, a partir dos estudos comparados<sup>23</sup>, a “sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas” (BARROSO, 2003, p. 29) (sobre os novos modos de regulação do Estado na educação).

O segundo contexto, o da produção do texto, é a representação da política na forma oral ou escrita – textos legais, portarias, resoluções, comentários, pronunciamentos oficiais, vídeos, teleconferências – e ao contrário do contexto de influência que se relaciona com interesses mais dogmáticos e estreitos, os textos políticos tendem a serem articulados para atender aos anseios de um público mais geral, sem possuir necessariamente coerência e clareza, podendo ser contraditórios e utilizarem conceitos-chave de maneira diversa (MAINARDES, 2006).

Portanto, a produção do texto político é fruto de debates, embates e acordos dos diferentes grupos que atuam nas arenas políticas; e por conseguinte, as políticas devem ser analisadas dentro do contexto de produção – tempo e local – e carregam consigo limitações e possibilidades, sendo suas consequências vivenciadas no terceiro contexto: o da prática (MAINARDES, 2006).

O terceiro contexto, o da prática, é aquele, em que as políticas estão sujeitas à interpretação e recriação, não sendo simplesmente implantadas, mas sendo recriadas, produzindo efeitos e consequências na política original. Nessa perspectiva, os atores locais – como professores, agentes de ensino, gestores – participam ativamente do processo de implementação das políticas, influenciando-o de acordo com suas crenças, visões de mundo e pensamentos (MAINARDES, 2006).

No quarto contexto, dos efeitos ou resultados, são analisados os possíveis efeitos gerais ou específicos sobre os currículos, as avaliações, e a organização escolar. Todavia, a análise dos efeitos deve ser feita não só em relação às mudanças na escola, mas também em relação ao impacto social das políticas. O quinto e último contexto é o da estratégia política e abrange um conjunto de ações necessárias para enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela adoção da política pública, ou seja, seus desdobramentos (MAINARDES, 2006).

---

<sup>23</sup> Barroso (2003) baseia sua análise a partir de seis projetos, são eles: *Regulateducnetwok (Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a EGSIE (Education Governance and Social Integration and Exclusion; Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets; Tendances évolutives des politiques en matière de structures de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes; The Relationship of Competition and Choice to Innovation in Education Markets; La décentralisation de l'éducation dans six pays autrefois communistes.*

A utilização do “ciclo de políticas” abrange uma multiplicidade de procedimentos para a coleta dos dados. Na análise do contexto de influência podem ser utilizados a

pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006, p. 59).

O “ciclo de políticas” proposto por Ball e Bowe (1992, 1994) compreende o processo político como dialético e multifacetado. Nesse viés, para Mainardes (2006) e Augusto (2010) ele contribui para uma visão crítica de como se desenvolvem as estratégias e as trajetórias das políticas sociais, formulação, implementação e os efeitos, propondo a articulação dos processos macros – espaços de decisão – e os micros – onde ocorre a concretização da ação prevista

Por sua vez, Lascoumes e Le Galès (2007) propõem um modelo interpretativo para análise das políticas públicas sob a perspectiva da ação pública. Ele incorpora cinco elementos interdependentes entre si: a) Os atores podem ser individuais ou coletivos, são dotados de recursos, têm certa autonomia, estratégias e são capazes de fazer escolhas, são mais ou menos guiados por seus interesses materiais e/ou simbólicos; b) As representações são os quadros cognitivos e normativos que dão sentido às ações, as condicionam, mas também as refletem; c) As instituições são as normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações; d) Os processos são as formas de interação e de recomposição no tempo que apreendem as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos; e) Os resultados, os *outputs*, são as consequências, os efeitos da ação pública

O modelo proposto por Lascoumes e Le Galès (2007) enfatiza a observação dos programas e das burocracias em ação e abordagem setorial da política, sistematizando os elementos caracterizadores da análise das políticas e da ação pública. Essa análise política parte de uma interpretação sociológica das múltiplas e complexas interações presentes nos fundamentos políticos para a compreensão deles. Nessa perspectiva, as políticas públicas não são consideradas um processo linear, mas ocorre por meio da interação de diversos atores em vários níveis de ação, no qual há uma redução da centralidade do papel do Estado (CRUZ, 2012 *apud* PINTO, 2014).

O processo de implementação da REM no CM/MG será analisado sob o prisma da ação pública na qual de acordo com Barroso *et al.* “[...] os sistemas de ação presentes no processo e decisão e execução das políticas educativas, e o modo como a ação estatal (presente nessas políticas) é contextualizada e diversificada nos sistemas concretos da ação pública.” (BARROSO *et al.*, 2007, p. 7).

Nessa perspectiva, estudar as políticas públicas sob o ângulo da ação pública busca expandir as análises e compreendê-las para além da ação exclusiva do Estado, considerando a existência, os interesses, a participação e a interação de múltiplos atores no contexto institucional; compreendendo as políticas educacionais por meio de relações mais transversais não se limitando somente nas intervenções e decisões das autoridades estatais.

## **1.2 – A Teoria da Regulação**

Essa seção é organizada em três partes. Na primeira são analisados a polissemia presente no conceito da regulação; a contribuição da teoria dos sistemas para a análise dos processos de regulação dos sistemas sociais complexos, como o educacional. Na segunda parte são analisadas as transformações promovidas pela inserção das concepções da NGP e Governança na elaboração das políticas públicas educacionais a partir da crise do Estado-Providência na década de 1970. Por fim, na terceira parte discute-se as principais transformações ocorridas na regulação das políticas educacionais a partir dos três níveis de regulação: a transnacional, a nacional e a microrregulação local. Assim como, os novos modos de regulação na educação por meio do efeito da contaminação, do hibridismo e do mosaico.

### **1.2.1 – Regulação: A polissemia do conceito e a teoria dos sistemas**

A definição de regulação nos dicionários é o ato ou o efeito de regular, e este é compreendido como guiar-se, sujeitar-se, submeter-se, conter-se segundo as normas e regras pré-estabelecidas.<sup>24</sup> A regulação é considerada primeiramente como institucional e política, de acordo com Maroy, na tradição jurídica-política “foi considerada como o conjunto de arranjos institucionais e de mecanismos de controle e enquadramento da ações por uma autoridade política reconhecida” (MAROY, 2011, p. 689), sendo exercida por intermédio de leis e princípios hierárquicos, considerada primeiramente como institucional.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/regulacao>; <https://www.dicio.com.br/regulacao>. Acesso em: 18 maio 2021.



Contudo, o termo regulação pode, nas diferentes áreas do conhecimento, possuir significados distintos. Nesse aspecto, Boyer elenca três acepções, a primeira significando o modo como se ajusta a ação; a segunda, como a intervenção ativa e consciente do Estado ou de outras organizações; e, na terceira é definida como a “conjugação de mecanismos que promovem a reprodução geral, tendo em vista as estruturas económicas e as formas sociais vigentes” (BOYER, 1990, p. 46).

Para Barroso, o conceito de regulação foi incrementado pela sociologia com o desenvolvimento da teoria dos sistemas. Nela, a regulação é considerada essencial para a manutenção do equilíbrio do sistema, sendo “associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa). É ela que permite aos sistemas, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações” (BARROSO, 2005, p. 728), corrigindo os desvios, como foco na manutenção do equilíbrio. Porém, esse autor alerta sobre os riscos da transferência instantânea das leis da física e da biologia para os sistemas sociais; devido a imprevisibilidade do comportamento humano, ignorado pelo modelo sistêmico. Barroso (2005)<sup>25</sup> observa que nos sistemas sociais a regulação não ocorre por sujeição a um órgão regulador ou mecanismos automáticos de ajustamento. À vista disso, segundo Pinto (2014)<sup>26</sup> os sistemas sociais são geridos por regras estabelecidas na interação entre os atores e não por uma imposição oriunda de uma força externa. As regras, portanto, são frutos da negociação, ou seja, os atores agem sobre o sistema e não o contrário.

Nessa lógica, o processo de regulação é compreendido não apenas como a produção de normas, constrangimentos e injunções responsáveis pela orientação do funcionamento do sistema; mas de acordo com Barroso como “o (re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2003, p. 39). Consequentemente, as acções de coordenação realizadas pelas autoridades se tornam cada vez mais complexas, não podendo mais relacionar a regulação institucional à regulamentação; pois aquela é construída em conjunto pelos atores locais derivando das regulações autónomas e das institucionais (MAROY, 2010)<sup>27</sup>.

Nesse viés, temos a compreensão da regulação dos grupos sociais, como as interações entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral dele. Para Barroso, como as regras do jogo não podem prever tudo, elas devem ser interpretadas a

<sup>25</sup> Barroso (2005) argumenta a partir de Crozier e Friedberg (1977).

<sup>26</sup> A autora baseia seus argumentos na obra de Reynaud (1989), *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*.

<sup>27</sup> Maroy (2010) parte das argumentações propostas por Reynaud (1993).

partir de “modos de ajustamento permanentes” (BARROSO, 2005, p. 730). Logo, o processo de regulação de sistemas sociais complexos, como o sistema educativo, não deve ser compreendido na concepção de Barroso como “único, automático e previsível, mas como um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos ‘regulados’” (BARROSO, 2003, p. 40).

Dessa maneira, o termo regulação é usado para explicar dois fenômenos distintos, porém interdependentes: a regulação institucional, que é normativa e de controle, e a regulação situacional, que é ativa e autônoma. A primeira remete:

aos modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos e informacionais, e derivam de uma ação pública e estatal (que compreende também o “mercado”) (MAROY, 2010, p. 1).

Ou seja, a regulação institucional é o conjunto de ações decididas e executadas por instâncias do governo, pondo em evidência dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, no qual as autoridades públicas, por meio de suas intervenções, introduzem regras e constrangimentos no mercado ou ação social (BARROSO, 2003, 2005; MAROY, 2010).

A segunda regulação é vista como um processo de produção de “regras de jogo”<sup>28</sup>, compreendida não somente pela definição de regras – normas, constrangimentos, injunções – orientadoras do funcionamento do sistema, mas também pelo seu reajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2004, 2005).

A interação entre a regulação de controle e a autônoma origina a regulação conjunta com o objetivo de estabelecer regras comuns (BARROSO, 2004, 2005). No entanto, como pondera Augusto o conflito continua existindo, pois não deixa de existir desigualdade nas relações de poder e controle; o objetivo é dentro das situações de conflito, desenvolver novas relações de poder e cumprimento de objetivos sociais, não uns à custa dos outros, “mas uns com os outros, estabelecendo formas de partilha, de cooperação e compromisso (de poder “com”, e não de poder “sobre”), que favoreçam o ganho de todas as partes envolvidas e a satisfação do bem comum” (AUGUSTO, 2010, p. 153).

---

<sup>28</sup> Barroso utiliza esse termo a partir da obra de Reynaud (1997).

Nessa chave interpretativa, é reconhecida a importância da participação estatal como fonte de regulação dos sistemas educacionais; entretanto, ela não é a única e mais decisiva na obtenção dos resultados pretendidos; sendo estes relacionados aos desdobramentos das interações dos diversos dispositivos reguladores, do que da linearidade das orientações e regras advindas do poder público (BARROSO, 2003).

Assim, compreende-se a regulação não como o resultado de uma norma, constrangimento e injunção estabelecido por uma autoridade, mas como decorrência da contribuição dos múltiplos atores participantes do processo (AUGUSTO, 2010)<sup>29</sup>. À luz desses novos modos regulação da ação estatal as políticas públicas passam a ser pensadas não somente como uma ação linear da vontade política estatal, mas em termos de ação pública, ou seja, como resultados das disputas, conflitos, compromissos e arranjos de uma gama diversa de atores (públicos e privados) (MAROY, 2011).

### **1.2.2 – A crise do Estado-providência: a emergência da Nova Gestão Pública e da Governança na Regulação dos Sistemas Educacionais**

A crise econômica da década de 1970 associada às críticas neoliberais, à globalização, e o desequilíbrio das contas públicas trouxeram à tona questionamentos sobre a legitimidade das formas e modos de ação do Estado-nação perante a sociedade (MAROY, 2011). Na década de 1980, as propostas de reestruturação do Estado tornaram-se tema central do debate político de diversos países, afetando de forma geral a administração pública e, por consequência, a educação (BARROSO, 2003)<sup>30</sup>.

O debate no campo da educação, de acordo com Barroso (2003), se iniciou com a promoção e a aplicação de medidas políticas e administrativas visando a alteração dos modos de regulação dos sistemas escolares pelos poderes públicos. Observa-se, segundo Maroy (2011), a emergência de novos processos e práticas – maior autonomia das escolas,

---

<sup>29</sup> Augusto (2010) baseia-se na pesquisa “Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison”, REGULEDUCNETWORK, coordenada por Christian Maroy

<sup>30</sup> Nesse cenário, em “contexto linguístico francófono e em países onde ainda predomina uma administração muito centralizada e burocratizada” (BARROSO, 2005, p. 732) a regulação será associada às propostas de reestruturação da administração estatal e da modernização dos sistemas educacionais refletindo a concepção de um Estado menos prescritivo e regulamentador “que substitui um controle direto directo e *a priori* sobre os processos, por um contolo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados.” (BARROSO, 2005, p. 732). Por sua vez, em contextos de literatura anglo-saxônica, a regulação é compreendida como o oposto da desregulação, ocorrendo em países cujas mudanças políticas são pautadas por uma agenda de caráter neoliberal e conservador, estando em causa não a simples modificação “dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (BARROSO, 2005, p. 732-733).

diversificação da oferta escolar, promoção da “livre escolha” da escola, acréscimo da avaliação externa, dentre outras<sup>31</sup> – concomitante a processos de liberalização e ampliação de mercados resultando no aparecimento de novos atores políticos sejam eles públicos, empresariais ou da sociedade civil.

No contexto sul-americano na década de 1990, as propostas de modernização dos sistemas educacionais foram marcadas pelas concepções do neoliberalismo econômico, caracterizando a legislação do período. De acordo com Saforcada e Vassiliades (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011, p. 299, nossa tradução), pelas concepções de competitividade, eficiência, autonomia escolar, ênfase no protagonismo do setor privado e dos agentes, e postulando a “melhoria da qualidade” como um dos objetivos centrais da política educacional, associando-a à avaliação de desempenho”.

Os autores observam que nessas legislações, o Estado possuía, em linhas gerais, o Estado possuía um papel subsidiário nos sistemas de ensino, seja como um garantidor dos direitos (aprender, igualdade de oportunidade, liberdade de ensinar) educacionais ou por meio do financiamento das famílias com baixo poder aquisitivo no pagamento de instituições privadas para seus filhos<sup>32</sup>.

Essas medidas foram justificadas para Barroso por imperativos de natureza mais técnica “em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“*new public management*”)<sup>33</sup>” (BARROSO, 2003, p. 19) quanto de

natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (BARROSO, 2003, p. 20).

À luz dessas alegações, a Nova Gestão Pública (NGP) direciona suas críticas a burocratização presentes nos Estado de Bem Estar Social, mesmo em países nos quais ele, de fato, não foi vivenciado, ao funcionalismo público – considerado pouco comprometido, a hierarquia estatal, a centralização do poder das decisões e à rigidez das estruturas governamentais (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

---

<sup>31</sup> Barroso (2005).

<sup>32</sup> No caso brasileiro, a LDBEN nº 9.394/1996 põe o Estado num papel principal em termos de responsabilidade pelo acesso à educação. Sobre a LDBEN, ver Oliveira (2007).

<sup>33</sup> Nova Gestão Pública.

A NGP propôs a melhoria da eficiência e da eficácia na prestação dos serviços públicos por meio da adoção dos conhecimentos e instrumentos da gestão privada na administração pública (SARAIVA, 2020). A emersão da lógica empresarial no ente estatal provocou o redesenho das políticas públicas, redefinindo o papel dos Estados como agente regulador no qual os conceitos de eficiência, eficácia e controle de resultados tornam-se prioridades (BARROSO, 2005).

No quadro dessas mudanças, o papel do Estado como prestador de serviços educacionais é revisto, alterando os modos de regulação do poder público, substituindo-o, muitas vezes, por entidades privadas (BARROSO, 2003, 2005). Altera-se, assim, a maneira como a governança das instituições escolares são concebidas (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Para Amos (2010), no domínio da educação, o termo governança relaciona-se ao conjunto de medidas direcionadas para garantir a qualidade educacional nas escolas, e pressupõe a influência de novos atores, incluindo os internacionais – BM, UNESCO, OCDE – na modelagem das políticas educacionais do Estado-Nação.

A governança é compreendida, nas concepções de Tripodi e Sousa (2018), como a superação da dicotomia Estado – Mercado; inserindo um novo padrão de cooperação entre os atores sociais, situados fora do aparelho estatal; surgida no contexto de crescimento da ordem social e das demandas provenientes da sociedade; exigindo um Estado, supostamente, mais flexível, capaz de descentralizar suas funções por meio da delegação de responsabilidades a outros atores participantes; entretanto, sem abrir mão dos instrumentos de controle e de supervisão.

Dessa maneira, no campo educacional, as referências ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as novas propostas de “modernização” da administração pública. Nesse novo modo de atuar o Estado empenha-se na redução das ações prescritivas de controle *a priori* dos processos, para uma maior rigidez na avaliação dos resultados – controle *posteriori*. Portanto, o Estado desloca-se de um controle de obrigação dos meios para o de metas e/ou resultados almejados para as etapas de ensino (BARROSO, 2005).

### **1.2.3 – Os três níveis da regulação dos sistemas educacionais: a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local**

De acordo com Barroso (2005), as alterações dos modos como a regulação das políticas educacionais inserem-se numa conjuntura mais ampla de modificações da própria formulação

do Estado e de sua administração a partir dos processos reformistas e de reestruturação iniciados nos últimos trinta anos do século XX.

Esse autor propõe analisar as principais mudanças ocorridas no processo de regulação das políticas educacionais, tendo como referência a existência de três níveis de regulação: a transnacional, a nacional e a microrregulação local, que apesar de diferentes se complementam (BARROSO, 2006b). E apresenta os efeitos dos novos modos de regulação política, no campo da educação, a partir de três questões: o efeito de contaminação, o efeito de hibridismo, e o efeito mosaico (BARROSO, 2003)<sup>34</sup>.

A “regulação transnacional” pode ser compreendida como o agrupamento de procedimentos, técnicas, materiais, normas e discursos, no domínio da educação, produzidos e em circulação nos fóruns internacionais, e, apropriados por autoridades nacionais, como obrigatórios e legítimos na proposição ou adoção de decisões sobre os sistemas educativos do Estado-Nação (BARROSO, 2004, 2006b).

Essa regulação tem sua origem, muitas, vezes nos constrangimentos estruturais de ordem político-econômica, exercidos pelos países centrais aos países periféricos e semiperiféricos no contexto da globalização (BARROSO, 2004, 2006b).

A segunda origem ocorre da existência de estruturas supranacionais<sup>35</sup> que por sua capacidade de estabelecerem regras e condições de financiamento são capazes de controlarem e coordenarem a execução das políticas educacionais dos países (BARROSO, 2004, 2006b). A terceira origem da “regulação transnacional” para Barroso (2004, 2006b) decorre da atuação das OI<sup>36</sup>, por exemplo, o BM, a OCDE, e a UNESCO, dentre outras, por meio-de

inúmeros programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento. [...] Esses programas sugerem (impõem), diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam se tornando uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países (BARROSO, 2004, p.22).

A difusão da retórica de modernização do Estado, da adoção da lógica de mercado e da cultura da avaliação nos sistemas de educação, por diversos países, é definida por Barroso

---

<sup>34</sup> Barroso (2003) argumenta a importância dos estudos comparativos, por eles mostrarem as convergências presentes nas reformas educacionais, fazendo ressalva sobre a diversidade de métodos escolhidos para fazer as análises e as peculiaridades de cada país.

<sup>35</sup> BARROSO (2004, 2006b) exemplifica o caso da União Europeia na influência das políticas educacionais portuguesas.

<sup>36</sup> Na seção 1.3 do capítulo serão apresentadas análises dos documentos, direcionados ao EM, elaborados pelo BM, pela OCDE e UNESCO nas duas primeiras décadas do século XXI.

(2003, 2004, 2006b) como o efeito de contaminação; e expõe a tendência de funcionários de governo e educadores aderirem, e aplicarem nos seus respectivos sistemas de ensino, às políticas educativas assertivas utilizadas em outros Estados-Nação.

Embora, em alguns casos, para Barroso (2006b), a adoção das propostas externas apresente um caráter meramente retórico, legitimando com exemplos estrangeiros soluções internas; em outras compreende a adoção de medidas políticas e administrativas focadas na alteração nos modos de regulação dos sistemas educacionais com a adoção de dispositivos de mercado, a substituição dos poderes públicos por entidades privadas.

Esse processo, de empréstimos de políticas educativas (*educational policy borrowing*), é, na contemporaneidade, fortalecido pela incrementação da importância dos fóruns internacionais de decisão, como as cúpulas da OCDE<sup>37</sup> bem como pela importância das OI no desenvolvimento de programas de cooperação direcionados aos países periféricos e semiperiféricos (BARROSO, 2006b). Como se verifica no relatório *Beyond the Center: Decentralization of the state* elaborado pelo BM, em 1999, considerado por Barroso (2003) como uma

verdadeira cartilha política que prescreve orientações precisas sobre o modo como os países da América Latina deverão proceder à descentralização para obterem a estabilidade política e (contrariamente à ideia que o senso comum faz dessas medidas) o “reforço do próprio Estado”, através da sua reestruturação (BARROSO, 2003, p. 26).

Nesse processo, para Barroso, pode-se observar a conversão da globalização em “uma regulação transnacional” (BARROSO, 2003, p. 27) e a regulação nacional numa espécie de “globalização de baixa intensidade” (BARROSO, 2003, p. 27).

O segundo nível de regulação é o da regulação nacional, aplicando-se o sentido da regulação institucional, significando as ações utilizadas pelas autoridades públicas – o Estado e sua administração – no exercício da coordenação, controle e influência do sistema educativo por meio do estabelecimento de normas, injunções e constrangimentos a ação dos diferentes atores e os resultados por eles obtidos (BARROSO, 2004, 2006b).

O poder e a autoridade estatal constituíram a base para a construção dos sistemas educacionais públicos, desenvolvendo-se para uma aliança entre o Estado e os professores e justifica-se na manutenção da homogeneidade, da equidade e da unidade da educação nacional ofertada pelo ente estatal (BARROSO, 2006b). Entretanto, a regulação proveniente da

---

<sup>37</sup> Ver Saraiva e Souza (2020).

combinação da racionalidade administrativa (burocracia estatal) e a racionalidade pedagógica (profissionalismo) presenciou, no século XX, como explica Barroso (2006b), a disputa entre duas visões diferentes sobre a escola e a forma de administrá-la: a regulação burocrática – administrativa, compreendendo a escola como um “serviço do Estado” estando submetida às intervenções e normas estatais; e a regulação corporativa do tipo profissional pedagógico que concebe a escola como uma “organização profissional” possuidora de relativa autonomia pedagógica e financeira.

De acordo com Barroso, a permanência desse conflito propiciou na gestão escolar uma política de compromisso, compreendida na coexistência e na interação entre a influência dos gestores e dos professores nas decisões políticas. Traduzindo-se no fortalecimento da influência dos sindicatos e associações de professores concomitantemente às custas da diminuição “da influência dos alunos e das suas famílias, nomeadamente, na sua participação na tomada de decisão (quer nas políticas nacionais, quer no governo das escolas)” (BARROSO, 2006b, p. 52).

Nessa perspectiva, o modelo “burocrático-profissional”, segundo Maroy (2010), de regulação dos sistemas educativos acompanhou – com suas significativas variantes nacionais – desde as décadas de 1950 e 1960 a construção e desenvolvimento dos sistemas educacionais de massa do Estado-Nação; e fundamenta-se

em modos de regulação baseados, ao mesmo tempo, no controle de conformidade dos agentes às regras gerais; na socialização normativa e técnica dos docentes; e, enfim, nos sistemas de consenso entre o Estado e as organizações sindicais (MAROY, 2010, p. 2).

Entretanto, esse modo de regulação dos sistemas educacionais vivência, em diversos países, nos últimos anos, um desgaste seja em decorrência das alterações sociais e políticas internas, mas, também, pelas influências da “regulação transnacional”, promovendo a emergência de novos arranjos institucionais (MAROY, 2010, 2011). Segundo Pinto (2014), observa-se a passagem dos modos de regulação burocráticos, direcionados na formalização e controle da ação *a priori*, para o modelo pós-burocrático – mercado – ou quase mercado – dos modos de regulação, focados no controle a partir das metas e resultados alcançados *a posteriori*.

A partir dessa ótica, a melhora da qualidade do sistema educacional realiza-se por meio da contratualização das escolas e do estabelecimento de avaliações externas; o modelo pós-



burocrático edifica uma regulação por resultados, instituindo a cultura da performatividade<sup>38</sup>, na qual resultados mensuráveis servem de base para a elaboração de relatórios e auditorias, encorajando, constringendo ou obrigando as equipes pedagógicas a promoverem alterações nos seus procedimentos (MAROY, 2010; 2011).

Sob a influência da regulação de mercado ou quase - mercado há o incentivo por parte do Estado da inserção de operadores privados no atendimento educacional, até então, área considerada missão pública prioritária; permitisse a “livre escolha” do estabelecimento escolar pelos pais e atrelasse o financiamento das instituições ao número de alunos. Pressupõem-se que o advento da concorrência entre as instituições escolares (públicas e privadas) promoverá o aumento da qualidade do ensino ofertado; conseqüentemente, essa melhora relaciona-se a uma obrigação de resultados – avaliações internas e externas – e adoção de um regime de *accountability* (prestação de contas) (MAROY, 2010; 2011).

Isso posto, os resultados dos estudos comparativos internacionais sobre a evolução dos modos de regulação estatal no domínio educacional concluem pela existência de uma convergência de elementos dessas políticas – ampliação da autonomia dos estabelecimentos, desenvolvimento da avaliação externa, diversificação do atendimento escolar, erosão da autonomia docente, dentre outras<sup>39</sup>. No entanto, esse processo de contaminação das políticas educacionais pelas proposições oriundas das OI não transcorre de forma mecânica e automática, havendo uma interação com as estruturas ideológicas, políticas, sociais e econômicas preexistentes nos Estados Nacionais (BARROSO, 2003, 2004; MAROY, 2010, 2011).

Destarte, de acordo com Barroso, evidencia-se nos processos de introdução dos novos modos de regulação no campo educacional a “sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação política” (BARROSO, 2003, p. 29). O autor nomeia essa característica de hibridismo<sup>40</sup>, sublinhando o caráter misto e plural dos pressupostos, procedimentos e orientações presentes nas reformas educativas.

A análise dos processos de regulação, pela ótica do hibridismo, põe em causa a passividade dos países de periferia na implementação dos modelos importados pelos países do centro, permitindo analisar a globalização pela perspectiva da fluidez, e, não como decorrência de uma relação hierárquica e linear decorrente das forças estruturais (BARROSO, 2003). E salienta a utilização, dentro de um mesmo país, de modos de regulação distintos,

---

<sup>38</sup> Maroy (2010) baseia-se em Ball (2003).

<sup>39</sup> Maroy (2011).

<sup>40</sup> O termo é utilizado por Popkewitz (2000).

exercido, simultaneamente, pelas estratégias e prática de controlo (próprias de uma regulação burocrática e centralizada), por um lado, e pela promoção da descentralização e da autonomia institucional (próprias dos processos de autorregulação pelo mercado) (BARROSO, 2003, p. 30).

Assim, a presença do hibridismo na definição e execução das políticas educacionais expõe a complexidade das análises da incorporação e tradução dos novos modos de regulação das políticas pelos Estados-Nação (BARROSO, 2003).

O terceiro elemento surgido da problemática dos estudos comparados sobre os processos de regulação foi o efeito mosaico, constatando na maioria dos países a ocorrência de uma série de iniciativas e normas orientadas para aplicação de processos de privatização e desregulação. Porém, normalmente essas iniciativas são avulsas, tomadas de forma espaçadas para espaços e públicos diferentes, sendo, na maioria das vezes, aprovadas por revogação parcial das normas existentes (BARROSO, 2003).

Por conseguinte, a educação nesses países assemelha-se a um conjunto de unidades isoladas em vez de um agrupamento coerente de elementos capazes de interagir entre si com um mesmo fim. Traduzindo esse mosaico, para Barroso, na modificação do tradicional conceito de “sistema escolar”, para o de “sistema de escolas” (BARROSO, 2003, p. 33), e do conceito de “sistema nacional”, para o de “sistema local” de ensino.” (BARROSO, 2003, p. 33).

Na concepção de Barroso, o mosaico apresenta diversificação na sua configuração de país para país e expressa o empenho do ente estatal na flexibilização da oferta escolar; representando em variadas circunstâncias a manifestação da “degenerescência do sistema vigente e da falência dos modelos globais de reforma, até então postos em prática” (BARROSO, 2003, p. 33). Esse autor apresenta, como exemplo de mosaico, o caso dos Estados Unidos da América onde se proliferam formas distintas de desregulação da escola pública, agrupadas em seis dispositivos: reforço da autonomia das escolas, privatização da gestão, flexibilização das normas, contratualização, financiamento direto às famílias e o ensino doméstico.

O terceiro nível de regulação é o da “microrregulação local”, e relaciona-se ao complexo jogo de negociações, estratégias e ações de diversos atores que reajustam – muitas vezes de modo não proposital – em âmbito local as determinações, constrangimentos e injunções da “regulação nacional” (BARROSO, 2004, 2006b).

Segundo Barroso, há uma diversificação dos polos de influência da microrregulação podendo-se situarem nos “serviços de administração desconcentrada ou descentralizada com intervenção directa ao nível local, como nas organizações educativas individualmente consideradas” (BARROSO, 2004, p. 24). Ela também é produzida por grupos de interesse –

políticos, econômicos, profissionais, religiosos, étnicos e sociais – institucionalmente organizados ou não; e por atores individuais que exercem igual influência no sistema educativo, quer como prestadores e/ou utilizadores dos serviços prestados não institucionalizados – pais, alunos, professores, funcionários, gestores escolares.

Dessa maneira, Barroso (2006b) define a “microrregulação local” como

o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer numa perspectiva vertical, entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e interorganizacional) – escolas, territórios educativos, municípios etc. (BARROSO, 2006b, p. 56-57).

A partir desse conceito e tomando como referência o CM/MG, é possível distinguir a multiplicidade dos polos de influência presentes na administração da instituição escolar, bem como de atores individuais que agem sobre o funcionamento e o ensino ofertado pela escola. Nota-se, portanto, no CM/MG, a pluralidade de atores e interesses que colaboraram para o reajustamento das propostas estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 – REM. Destarte, a importância atribuída a esses elementos considera o crescente protagonismo dos atores individuais e da sociedade civil na organização social, a partir das contribuições de um perspectiva interacionista e construtivista nos estudos sobre os processos sociais (BARROSO, 2004; 2006b).

Portanto, a existência dos diversos níveis de regulação no sistema põe em evidência que a regulação desse sistema não ocorre de maneira previsível, automática e única, mas por meio, como nos apresenta Barroso, de um “processo compósito, que resulta mais da regulação das regulações do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre a acção dos ‘regulados’” (BARROSO, 2004, p. 25). Assim, o sistema educativo é gerido não por um único processo de regulação, mas, por vários.

Dessa maneira, o conceito de multirregulação é utilizado para explicar a interação dos diversos dispositivos reguladores responsáveis por promover as transformações dos sistemas de ensino (BARROSO, 2004). Para Barroso, os ajustamentos e reajustamentos presentes nos sistemas de ensino a partir dos processos de regulação não são resultados de um imperativo político, ideológico ou ético, definidos *a priori*, mas, sim, do jogo de interesses dos diversos atores e grupos envolvidos no processo, por meio de “processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2004, p. 25).

Sob essa ótica, esta dissertação utiliza-se da teoria da regulação, em virtude dela fornecer o constructo conceitual para analisar o processo de implementação da REM no CM/MG, focando-se nos modos como os atores locais (gestores, professores e estudantes) traduziram as normas, determinações presentes na Lei nº 13.415/2017; assim como as recomendações, normas e constrangimentos presentes na “regulação transnacional” e na “regulação nacional” foram traduzidas e reinterpretadas no âmbito do *lócus* da pesquisa – o CM/MG.

### **1.3 – A Regulação Transnacional das Políticas Públicas de Educação**

Nesta seção apresentaremos o movimento de reformas educacionais iniciado na década de 1980 e propagado para os países latino-americanos nos anos de 1990. Esse movimento está atrelado ao processo de globalização econômica, política e cultural num contexto de transformações das forças produtivas e de consolidação do BM, da UNESCO e da OCDE como OI de influência, propositores de uma agenda comum direcionada à educação. Nesse sentido, foram descritas e analisadas as principais recomendações dessas OI por meio de estudo documental e bibliográfico.

Em sua organização, a seção é dividida em 5 subseções. A primeira destinada a apresentar a temática, seguida de três subseções, cada uma abordando as orientações das OI definidas para a análise. Na quinta subseção buscou-se por meio de um quadro-síntese apresentar as convergências das propostas apresentadas para a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino.

#### **1.3.1 – Uma Agenda Global para Educação: o papel das Organizações Internacionais**

Na década de 1980, a realidade britânica teve início um conjunto de políticas educativas caracterizadas pela adoção das concepções empresariais na gestão dos sistemas educacionais com foco na melhoria da eficiência e qualidade (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Nos anos de 1990, essas reformas educacionais alcançaram a América Latina e se justificavam pela necessidade de os países da região tornarem-se mais competitivos no cenário econômico global; promovendo a reestruturação dos sistemas educacionais, de acordo com Gorostiaga e Tello, segundo os preceitos da “nova ortodoxia’ das políticas educacionais” (GOROSTIAGA; TELLO 2011, p. 368, tradução nossa).

Nessas reformas a função do processo educacional é formar uma força de trabalho qualificada, capaz de aumentar a competitividade internacional das economias nacionais que estão alicerçadas nas prescrições neoliberais de cunho conservador e balizadas pelos pressupostos da eficácia, da meritocracia, da preparação para mercado de trabalho em detrimento das concepções de equidade educacional e de coesão social (RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, 2018; VERGER, 2019).

Nas novas propostas de políticas educativas há uma maior conexão entre educação, emprego e melhoria dos índices econômicos<sup>41</sup> com a inserção de um discurso economicista na orientação e elaboração das políticas públicas educacionais (BALL, 2001). Para Antunes (2019), no contexto da globalização e da economia do conhecimento, a educação é compreendida com a atribuição de dotar os indivíduos de competências e habilidades a serem usadas (e aprenderem outras) ao longo da vida. Para analisar a relação entre a globalização e a elaboração de políticas públicas educacionais, Dale elenca a necessidade de “especificar a natureza da globalização, indicar claramente o que é que se quer dizer com ‘educação’ e especificar como é que a globalização afeta a educação” (DALE, 2004, p. 425) e propõe a abordagem da AGEE.

A AGEE compreende a globalização como o agrupamento de recursos econômicos, políticos e culturais reunidos com o objetivo de manter o funcionamento do modelo capitalista de produção e a manutenção da lucratividade. Para essa abordagem, esse objetivo está acima de qualquer outro valor presente na sociedade ocidental e a adesão aos pressupostos da globalização se dá pela conjunção de pressões externas aliadas a interesses locais.

Nesse sentido, permite o surgimento de uma governança supranacional simbolizada pelas OI, que associadas com as forças político-econômicas nacionais passam a moldar e a delimitar a capacidade regulatória do Estado. Não há, portanto, o propósito de substituir o Estado-Nação, mas de reconfigurar a relação dele com os diversos campos da vida política e social nos quais ele atua (DALE, 2004).

Para Ball (2001), as nações podem se posicionar de forma diferente em relação ao processo de globalização, que não ocorre em todos os Estados Nacionais da mesma forma e, ao mesmo tempo; complementa a compreensão Verger, que afirma que apesar da convergência de características do processo de globalização em distintos países, seus desdobramentos são “mediados pela história e política domésticas e pela interação complexa das forças globais e locais, entre outras contingências.” (VERGER, 2019, p. 22).

---

<sup>41</sup> Ver Gorostiaga e Tello (2011); Tello e Mainardes (2014); Rodríguez-Martínez (2018); Antunes (2019).

Nessa conjuntura, em relação aos serviços públicos, há, na educação, a proposição de reformas genéricas que produzem e promovem um novo pacto entre capital e Estado, nos quais novos modos de regulação passam a operar nas organizações públicas e privadas (BALL, 2001). Por esse enfoque, o processo reformista institui um novo paradigma composto pela forma de mercado, gestão e performatividade inserindo para Ball “novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática”(BALL, 2001, p. 103).

No campo das políticas educacionais, de acordo com Ball (2001), a adoção desse paradigma gera novas relações no ensino e produz novas subjetividades nos profissionais da educação e estudantes. A forma de mercado induz as instituições educacionais a uma cultura no qual os interesses pessoais se sobrepõem aos valores impessoais e o bem-estar interno da instituição e dos seus membros são priorizados em detrimento às questões sociais e educacionais presentes nas comunidades. Os estudantes, por sua vez, sofrem maior mercantilização, pois

cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha (BALL, 2001, p. 108).

Sobre os novos mecanismos de gestão estabelecidos, Ball (2001) salienta que eles são responsáveis pelo desgaste dos regimes ético-profissionais nos sistemas educacionais e sua substituição por regimes empresariais competitivos. Nesse aspecto, emerge-se uma identidade corporativa concomitantemente com o declínio da solidariedade profissional comum. Há, nesse novo modelo de gestão, segundo o autor, o incentivo para maior autonomia do empregado e a valorização da solução de problemas e tomadas de iniciativas. De forma concomitante são estabelecidas e propagadas novas formas de controle, monitoramento e vigilância.

A inserção da cultura performatividade estabelecida pelo processo reformista valoriza a produção de uma série de dados, de valores, de relatórios, dentre outros mecanismos capazes de mensurar, por meio de resultados quantificáveis, o desempenho e a produtividade dos indivíduos e instituições. À vista disso, a performatividade cria uma sensação de vigilância constante por diferentes maneiras, meios e por mais diversos agentes, fomentando o sentimento de incerteza diante das constantes mudanças de exigências, expectativas, indicadores e critérios (BALL, 2001).

Emergem, nesse contexto, políticas educacionais marcadas pelas propostas de centralização e controle do currículo e do processo avaliativo, o estabelecimento de processos mensuráveis sobre rendimento acadêmico, estabelecimento do EC e a valorização das avaliações seriadas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes<sup>42</sup> (PISA); a inserção dos preceitos da iniciativa privada na gestão educacional (RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, 2018; VERGER, 2019).

Esses preceitos estão alicerçados, nas concepções da NGP no qual o Estado por meio de processos avaliativos recompensa a eficiência e torna-se o guardião da competitividade no sistema educacional, em um cenário no qual há o detrimento dos propósitos sociais da educação e o fortalecimento da concepção da sua relação com a competitividade econômica do país (RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, 2018).

Com esse paradigma, em diversas partes do globo, em países com disparidades culturais, econômicas e sociais vem ocorrendo um conjunto de reformas educacionais, legitimadas ideologicamente pelas OI, evidenciando-se as ações do BM, da UNESCO e da OCDE, dentre outras. Elas, por meio da produção de documentos e organização de encontros, irão emitir proposições/prescrições sobre a necessidade de realização de reformas nos sistemas educacionais, adequando a educação às necessidades das forças produtivas e fortalecendo, conforme afirma Dale, o “regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo” (DALE, 2004, p. 437).

Portanto, é por esse prisma que se observam os efeitos da globalização sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004). Apesar de a temática educacional encontrar-se no debate político a nível nacional e a governança sobre a educação encontrar-se sobre o domínio do Estado (apesar da configuração de diversas formas de desresponsabilização), na conjuntura da globalização, a capacidade de regulação do Estado é balizada e adequada pela junção das forças internas e externas.

---

<sup>42</sup> Tradução de *Programme for International Student Assessment*.

### 1.3.2 – As recomendações do Banco Mundial<sup>43</sup> para Educação Secundária

Na década de 1960 o BM empreende seus primeiros movimentos na área da educação, contratando profissionais da área para atuarem no recém-criado Departamento de Educação, responsável pela elaboração dos primeiros documentos direcionados a esta área (FONSECA, 1998).

No entanto, apesar do BM possuir um papel de liderança nos financiamentos de projetos educacionais no mundo, sua maior contribuição era o de assessoria aos países no desenvolvimento de projetos educacionais (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019). À vista disso, nos últimos 30 anos o BM, visando autorizar sua atuação no campo educacional, elaborou uma diversificada documentação, dentre elas, diagnósticos, recomendações, em nível local e regional direcionadas às diversas etapas educacionais. Neles, o Banco defende que o mercado de trabalho foi impactado pelas mudanças econômicas e tecnológicas, e, portanto, a educação deve adaptar-se a essas alterações, que exigem cada vez mais um trabalhador flexível, com capacidade de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades (VIOR; CERRUTI, 2015).

De acordo com Vior e Cerruti a participação do BM na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien ocorrida em 1990 referenda a participação desse órgão “no desenho da estratégia educativa global” (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 117). Nesse viés, Pronko (2015) ressalta a capilaridade desse órgão, por meio de sua rede de agências e agentes para a implantação de um discurso uníssono e coeso, sobre as soluções para os problemas educacionais dos países em desenvolvimento. Nessa perspectiva, a América Latina torna-se um laboratório de experiências para as reformas educacionais propostas pelo BM (VIOR; CERRUTI, 2015).

Em uma conjuntura de mudanças na economia mundial, redimensionamento e reestruturação do Estado, o BM publica o relatório “O Estado num mundo em transformação” em 1997. que representou uma inflexão do BM na forma de atuar nas áreas sociais, dentre elas a educação. Nesse documento, o BM defende que o Estado não precisa ser o único provedor

---

<sup>43</sup> No contexto do final da Segunda Guerra Mundial e da assinatura do acordo de *Bretton Woods* ocorreu a fundação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em 1944 direcionado para auxiliar na reconstrução dos países destruídos pela Guerra. Com a criação na década de 1960 da Associação Internacional de Desenvolvimento, forma-se o BM. No decorrer dos anos, o BIRD alterou sua linha de ação para a promoção do desenvolvimento, com foco em infraestrutura, para a concessão de empréstimos a empresas privadas e instituições financeiras dos países em desenvolvimento. Atualmente o Grupo Banco Mundial – composto pelo BIRD e Desenvolvimento; a Corporação Financeira Internacional; a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e Centro Internacional de Liquidação de Disputas sobre Investimentos apresenta em seus documentos como sua meta principal a elaboração e o apoio de ações de erradicação da pobreza. Disponível em [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org). Acesso em: 19 maio 2021.



dos serviços básicos e deveria promover a entrada da iniciativa privada em setores antes reservados ao setor público (PRONKO, 2015).

Além do incentivo à privatização, o documento propunha cinco pontos centrais para o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza: formação de uma base jurídica, manutenção de políticas de estabilidade econômica e outras não distorcionistas; investimento em serviços sociais básicos e de infraestrutura, proteção dos grupos vulneráveis e proteção do meio ambiente (BM, 1997).

No ano de 2007, o BM lança o documento “Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes – Uma agenda para la educación secundaria” (BM, 2007), no qual propõe alternativas políticas para apoiar os países em desenvolvimento na realização de reformas na educação secundária, de modo a responder às demandas surgidas da expansão do ensino fundamental e das conseqüentes transformações advindas da globalização e de uma sociedade baseada no conhecimento.

Para Costa e Silva (2019), o documento em tela demonstra que apesar dos objetivos gerais do EM de país para país serem coincidentes, o modo de oferta é diverso, combinando concomitantemente um caráter terminal e preparatório, uniforme e diversificado, geral e profissional. Destarte, para o Banco, a dualidade, a complexidade e a ambigüidade dessa etapa da educação estabelecem desafios para sua oferta pelos governos.

Para Costa e Silva, o BM percebe a etapa do EM como o elo entre a educação primária, o mundo do trabalho e o ensino superior, podendo ser organizada de maneira a permitir uma gama de oportunidades, funcionando como um “filtro ou um gargalo quando se opta por privilegiar uma minoria de estudantes desde a educação primária até o Ensino Superior” (COSTA; SILVA, 2019, p. 31).

Contudo, o BM (2007) reconhece as dificuldades enfrentadas pelos países em desenvolvimento para promoverem a expansão da educação secundária num contexto de escassez de recursos e restrições orçamentárias, simultaneamente às exigências de sua população pela ampliação da oferta educacional. Assim, para essa instituição, o desafio é a utilização mais eficiente e eficaz dos recursos já existentes; defendendo, para isso, a elaboração de ações singulares capazes de atender as especificidades de cada região.

O BM (2007) salienta a importância de investir na educação secundária para aquisição das habilidades e competências indispensáveis para o progresso material e o convívio dos indivíduos em sociedade. Nesse viés, o BM justifica os investimentos em educação secundária em países em desenvolvimento não somente com

base em sua contribuição para o aumento da produtividade, que é a base do crescimento econômico sustentado e da redução da pobreza, mas também por sua contribuição para o desenvolvimento do capital humano e seus efeitos associados na democracia, na redução da criminalidade, nas condições de vida (BM, 2007, p. 41, tradução nossa).

O relatório em análise, no contexto da globalização, visa apresentar opções de políticas públicas no escopo de

apoiar os países em desenvolvimento e economias de transição para adaptarem seus sistemas de ensino médio às demandas que emanam da expansão bem-sucedida do ensino fundamental, aos desafios das questões econômicas e sociais decorrentes da globalização e do ritmo vertiginoso da Economia baseada em Conhecimento. (BM, 2007, p. 15, tradução nossa).

Portanto, para o BM (2007), o grande desafio é o de desenvolver as habilidades metacognitivas capazes de formar indivíduos flexíveis capazes de adaptar-se às constantes oscilações e modificações das forças produtivas de uma economia globalizada, na qual o foco da educação dos jovens é desenvolver a capacidade de “aprender a pensar” e “aprender a aprender”<sup>44</sup>.

O BM (2007) ressalta a importância das avaliações em nível nacional e internacional. Para essa instituição, se não forem dadas as devidas atenções aos resultados dos exames desde o início dos processos, as reformas direcionadas ao EM podem ser inviabilizadas. O BM defende a concepção de utilização de diversificadas ferramentas avaliativas como método mais equilibrado para ampliar a qualidade do ensino secundário ofertado.

De acordo com o BM a “demanda por ensino médio está crescendo muito mais rápido do que a demanda por ensino fundamental” (BM, 2007, p. 141, tradução nossa). Nesse cenário, o Banco estimava que os países de baixa renda deveriam ter investido 3,4% do seu Produto Interno Bruto no EM para terem alcançado 90% das taxas de matrículas líquidas em 2015. Com esse panorama, o banco propôs, no documento de 2007, a diversificação do financiamento da

---

<sup>44</sup> Essas capacidades já haviam sido apresentadas no Relatório Delors, documento produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com apoio da UNESCO, sob a coordenação de Jacques Delors. Durante os trabalhos, foram consultados professores, pesquisadores, estudantes, integrantes do governo, membros de organizações governamentais e não governamentais atuantes em âmbito nacional e ou internacional. Em 1996, é publicado “Educação um tesouro a descobrir”, propondo a organização da educação em torno de quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

educação secundária; sendo que dentre as medidas propostas encontra-se o estabelecimento das parcerias público privadas<sup>45</sup>.

Para o BM, a maneira mais simples de parceria público privada é o contrato de prestação de serviço no qual o Estado, dentro de limites bem definidos, concede, por um tempo determinado, o direito do ente privado de ofertar determinado serviço público. O Banco elenca os potenciais pontos positivos dessas parcerias, dentre eles destaca-se:

Elas podem permitir que o governo tenha infraestrutura imediata necessária, sem ter que esperar e sem ter que investir, na receita, fluxos de impostos ou tomar créditos. A necessidade de adquirir uma relação contratual, com entidades fora do governo, pode forçá-lo a especificar, de forma mais clara, o fluxo de serviços que deseja obter de uma instalação. Economias de escala podem ser alcançadas em grandes programas administrados por entidades especializadas do setor privado. O setor privado pode ser mais eficiente na construção e manutenção que o setor público, se há concorrência e se os benefícios estão vinculados contratualmente para um desempenho sustentado ao longo de muitos anos, gerando incentivos à manutenção e fluxo dos serviços (BM, 2007, p. 254, tradução nossa).

Porém, para o BM, nessas novas formas de relacionamento entre o Estado, as comunidades e o mercado, para o provimento da educação secundária, não devem minimizar a presença do ente estatal nessa etapa da educação básica, realçando o papel central a ser desempenhado pelos governos “na liderança, supervisão e apoio do serviço para garantir a justiça e a qualidade do ensino médio” (BM, 2007, p. 36, tradução nossa).

Entretanto, as proposições defendidas no documento de 2007 do BM poderiam ter como consequência a limitação do acesso à educação secundária pelos jovens de baixa renda, em decorrência da defesa do BM da não exclusividade do seu financiamento pelo Estado, mas também pelas comunidades, pelas empresas locais ou pela própria família por meio de pagamento de mensalidades (TELLO; MAINARDES, 2014).

Em 2011, o Grupo Banco Mundial divulgou o documento “Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos: Investir conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”. Nesse documento, o BM correlaciona o desenvolvimento econômico com o que as pessoas aprendem, existindo um lapso entre o processo de escolarização e o desenvolvimento pelos indivíduos das habilidades e competências que contribuem para o crescimento econômico (PRONKO, 2015). Para o BM, a responsabilidade do desemprego dos jovens é dos sistemas de ensino, por não dotarem esses indivíduos dos

---

<sup>45</sup> Outras propostas apresentadas no documento do BM (2007) são o financiamento pela comunidade e depender da empresa privada local.

conhecimentos necessários para o ingresso no mercado de trabalho ao fim do processo de escolarização (VIOR; CERRUTI, 2015).

Pronko (2015) considera que, nas concepções presentes na Estratégia 2020, a escola perde a centralidade com a educação sendo associada às difusas oportunidades de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida e em diferentes locais, e não mais na instituição escolar; havendo uma valorização do saber fazer individual do trabalhador e dos processos de trabalho em relação aos diplomas escolares, reforçando uma formação direcionada aos interesses do mercado.

Portanto, o BM redefine o conceito de sistemas educacionais para “a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país” (BM, 2011, p. 5), contribuindo, conforme demonstra Pronko para a ampliação da participação dos entes privados “dentro e fora do sistema educacional, por meio da criação e do aprimoramento das ‘oportunidades de aprendizagem’ em mercados formais e informais de formação” (PRONKO, 2015, p. 108).

Na estratégia 2020, o BM reforça a concepção de utilizar os resultados das avaliações para verificação da qualidade da aprendizagem ofertada. Segundo o documento, há uma ênfase na relação resultados, responsabilização e alocação de recursos, neste aspecto o BM argumenta que

melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem. Ainda que estratégias anteriores reconhecessem este objectivo, a nova estratégia dá-lhe mais ênfase, situando-o num contexto de avaliação e reforma do sistema educacional. A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. (BM, 2011, p. 5)

Vior e Cerruti (2015) salientam a permanência da tônica, presente nos anos de 1990, nos documentos elaborados pelo BM na década de 2000 sobre a promoção da educação secundária via parcerias público privadas, devido a incapacidade de os Estados arcarem com os custos da expansão. Os anos 2000 são marcados pela defesa, por parte do Banco, da criação de bons sistemas nacionais de avaliação, responsáveis por produzir estatísticas capazes de mensurar o aprendizado dos estudantes durante todo o processo de escolarização.

No caso Brasileiro, o BM ampliou sua participação no financiamento de projetos educacionais nos anos de 1990 e, por encomenda do Governo Temer (2016-2018), o Grupo Banco Mundial publicou o relatório “Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BM, 2017a). O objetivo desse documento era de revisar os gastos do Estado

Brasileiro, focando em alternativas capazes de promover a redução do déficit fiscal, concomitantemente com a manutenção das conquistas sociais das últimas décadas.

O BM reconhece que o Brasil passou por “um período de estabilidade econômica, altas taxas de crescimento e redução substancial da pobreza” (BM, 2017a, p. 1). Entretanto, o relatório considera que alguns programas governamentais trouxeram mais benefícios para os ricos em detrimento dos mais pobres, não atingindo de forma eficaz seus objetivos. Portanto, o BM (2017a) ao propor “Um ajuste justo” alega que a correção dos gastos públicos, somado a prestação de serviços públicos mais eficazes e eficientes permitiria a economia de parte do orçamento, sem afetar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, o que poderia favorecer às camadas mais pobres da população.

Com relação à educação nacional, esse relatório elenca o baixo desempenho alcançado no PISA pelos estudantes brasileiros associado às altas taxas de evasão, de reprovação e de não conclusão do EM, como provas do baixo desempenho do nosso sistema educacional; e expõe a possibilidade de manter a oferta da educação básica com 37% a menos de recursos destinados ao ensino fundamental e 47% recursos no EM, correspondendo aproximadamente a 1% do Produto Interno Bruto (BM, 2017a).

Para atender aos propósitos de diminuição de recursos acima descrito, o BM (2017a) defende o aumento em 33% do número de estudantes por professor no ensino fundamental e em 41% no EM o que representaria uma economia de aproximadamente 0,33% do Produto Interno Bruto. Concomitantemente, o relatório propõe aos governos a não substituição dos professores que irão se aposentar, permitindo atingir a razão ideal de professor aluno, em 2027, no ensino fundamental e, em 2026, no EM. Ao mesmo tempo defende que, havendo necessidade de substituir esses profissionais, os gestores governamentais optem por funcionários com vínculos temporários e não concursados.

O “Ajuste justo” tece observações sobre a gestão, a avaliação e a participação da iniciativa privada na seara educacional. Com relação a gestão, o BM incentiva a expansão das experiências exitosas, conhecidas como boas práticas<sup>46</sup>, que poderiam ser replicadas nos diversos Estados da federação. Em relação a participação da iniciativa privada, o documento propõe a contratação das escolas *charter*<sup>47</sup> como uma possível solução, pois elas têm

---

<sup>46</sup> Dentre as práticas elencadas no relatório estariam: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas), o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas (BM, 2017a).

<sup>47</sup> Escola mantida com recursos públicos, mas cuja gestão é privada e cuja origem remonta os Estados Unidos da América da década de 1980. A proposta original era a criação de uma escola liderada por professores para receber

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 (BM, 2017a, p. 137).

O documento defende que a avaliação deve ser um procedimento institucionalizado, de supervisão de resultados e avaliação das políticas públicas implementadas, associadas ao orçamento. Para o relatório, as avaliações devem produzir dados que fundamentam a opção das possibilidades mais eficazes para que as políticas públicas atinjam seus objetivos, cooperando para a manutenção, expansão ou suspensão dos programas (BM, 2017a).

O “Ajuste Justo” foi alvo de críticas, conforme demonstra Amaral, por possuir um teor fortemente economicista e desconsiderar as características presentes na sociedade brasileira, como a desigualdade e apresentar “crassos erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões absurdas que beiram ou chegam à irresponsabilidade” (AMARAL, 2017, p. 1).

Sobre a afirmação presente no “Ajuste justo” acerca dos gastos do governo brasileiro em educação básica serem ineficientes, Amaral mostra que a crítica do BM se atém somente aos resultados do PISA, aos recursos alocados para a educação básica e nenhuma outra condicionante, ou seja, não realiza outras ponderações sobre “a desigualdade brasileira, sobre a heterogeneidade cultural dos estudantes, sobre a formação educacional dos pais dos estudantes, sobre salários dos professores etc.” (AMARAL, 2017, p. 11).

Nesse viés, o autor argumenta a ausência na análise do BM de aspectos presentes na realidade social brasileira, como a inserção precoce da juventude brasileira no mercado de trabalho, como um dos fatores para parcela dos jovens não concluírem o EM, questionando a afirmação presente no BM que o “baixo índice de conclusão do EM é outro indicador do baixo desempenho do sistema educacional” (BM, 2017a, p. 125).

Outra crítica tecida por Amaral (2017) é relacionada as afirmações expressas pelo BM sobre o Brasil possuir taxas “[...] baixas e decrescentes razões aluno-professor” (BM, 2017a, p.125) e que “a ineficiência do ensino fundamental e do médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores” (BM, 2017a, p. 129). Baseando-se nos dados do *Education at a Glance* 2016, o autor demonstra que as taxas de relação professor aluno no Brasil não são baixas comparadas aos países da OCDE.

---

alunos que fracassaram nas escolas tradicionais. Atualmente existem dois modelos de escolas *Charter*; as chamadas as chamadas “Mamãe & Papai Charter”, escolas sem fins lucrativos iniciadas por educadores locais ou líderes comunitários e geridas de forma independente; e as pertencentes a uma “organização de gestão da educação”, podendo ser com ou sem fins lucrativos. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>. Acesso em: 20 maio 2021.

Nesse sentido, a Fineduca<sup>48</sup> (2017) argumenta que

segundo o relatório *Education at a Glance* da OCDE de 2016 tem em suas classes iniciais do Ensino Fundamental (EF) uma média de 25 alunos, enquanto que na média dos países da OCDE esta média era de 21 e na União Europeia (UE) era 20. Nos anos finais do EF a média brasileira era 28, enquanto a da OCDE era 23 e da EU era 21. (FINEDUCA, 2017, p. 2)

Por fim, o relatório é criticado pela ausência de um maior rigor metodológico, explicitação das fontes e informações utilizadas na elaboração dos estudos apresentados no relatório do BM (2017a), sendo elas condições básicas para publicações comprometidas com a temática por ela veiculada (AMARAL, 2017; FINEDUCA, 2017).

No contexto da aprovação da REM em 2017 o BM assinou com o governo brasileiro o *Country Partnership Framework*, traduzida como a “Estratégia de Parceria de País”, cobrindo o período de 2018 a 2023 com objetivo de financiar a implantação da referida reforma (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019). Nessa perspectiva, o *Country Partnership Framework* orientaria os trabalhos do BIRD, da Corporação Financeira Internacional e da Agência Multilateral de Garantia no país, com foco em alcançar resultados concretos na saúde, educação, gestão fiscal e proteção social.

O *Country Partnership Framework* faz referência direta a REM ao indicar a necessidade de aumentar a eficiência dos serviços de educação ofertados, compreendendo-a como uma “âncora para as intervenções do Grupo Banco Mundial [na área educacional]” (BM, 2017b, p. 22, tradução nossa). Nessa perspectiva, o BIRD poderia conceder novos empréstimos destinados a apoiar a “expansão do acesso à educação infantil; formação de professores; reformas curriculares e de incentivo para melhorar os resultados do EM; autonomia escolar e parcerias baseadas nas parcerias público privadas para aumentar a eficiência” (BM, 2017b, p. 22, tradução nossa).

Destarte, a partir da análise dos documentos em tela podemos inferir o papel de liderança do BM na assessoria de projetos educacionais em diversas regiões do globo, na defesa de uma educação atrelada aos interesses do mercado, de formação de uma mão de obra flexível. No caso brasileiro, segundo Ferreira, Fonseca e Scaff, para a etapa do EM, o Banco vem defendendo a necessidade de privatizar os serviços educativos de maneira a abrir novos nichos de mercado com “vantagem competitiva para os negócios internacionais”(FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1746).

---

<sup>48</sup> Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação.

### **1.3.3 – As recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação Secundária.**

A UNESCO foi constituída<sup>49</sup> no contexto do pós Segunda Guerra Mundial com propósito de garantir a paz, por meio da cooperação intelectual e moral entre as nações; com foco na consolidação da paz e do desenvolvimento equitativo e sustentável dos povos<sup>50</sup>. Nessa perspectiva, a agência promove estudos, pesquisas, cúpulas atuando na criação de consensos em torno de temas de um interesse mundial e gerando recomendações difundidas por meios impressos e eletrônicos (OLIVEIRA, 2017).

Na área educacional, a UNESCO alega contribuir para alcançar as metas estipuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990<sup>51</sup>, com o desenvolvimento de ações de embasamento técnico e assessoramento na implementação de políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2017; COSTA E SILVA, 2019). Nesse viés, a UNESCO realiza, em 2000, o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, renovando os compromissos assumidos em Jomtien; reforçando, para a educação secundária, ações direcionadas à promoção de reformas dos sistemas de ensino, norteadas pelo aperfeiçoamento do acesso e da qualidade desta etapa da educação básica (OLIVEIRA, 2017).

Na continuidade da agenda propositiva, destaca-se o encontro ocorrido na cidade de Beijing, República Popular China (2003), que resultou no relatório “O Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades”. Esse encontro, de acordo com a UNESCO, teve como a finalidade abordar quais são as atribuições e finalidades do EM no século XXI, num contexto de “mudanças no mercado de trabalho e o crescente desemprego” (UNESCO, 2003, p. 7).

Na apresentação desse documento, a UNESCO ratifica seu alinhamento ao Relatório Delors (DELORS, *et al.*, 1998) nas quais as respostas tradicionais, essencialmente quantitativas e focadas na aquisição de conhecimentos, não atendem às atuais demandas educacionais de um mundo em constante transformação, multifacetado e interconectado (UNESCO, 2003).

Entre os participantes do encontro, formou-se o consenso sobre o EM “merecer alta prioridade” (UNESCO, 2003, p. 9) e da “necessidade de a escola de ensino médio repensar o

---

<sup>49</sup> A UNESCO foi fundada em 16 de novembro de 1945.

<sup>50</sup> Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 26 abr. 2021.

<sup>51</sup> A Conferência Mundial sobre educação para todos tinha como objetivo estabelecer os compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos para uma vida digna. Resultando na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o documento estabelece as metas e os compromissos a serem atingidas relativos à educação básica por Governos e outras entidades participantes do encontro; dentre elas UNESCO, UNICEF, BM e diversas organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs) (MENEZES, 2001).



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) No entender da UNESCO, essas questões “envolvem o equilíbrio entre a escolarização maciça e a seletiva, entre a educação geral e a especializada (profissional), entre resultados cognitivos e comportamentais” (UNESCO, 2003, p. 9).

Sobre essas questões foram estabelecidos alguns consensos entre os participantes dos países representados do encontro em Beijing, a seguir sistematizados. Para o equilíbrio entre educação maciça e a seletividade, destaca-se o compromisso voltado para a manutenção do EM de massa, suprimindo barreiras e obstáculos que impeçam o acesso universal. Ou seja, a UNESCO destaca que se deve ter uma “atenção especial no que se refere à necessidade de atender adequadamente àqueles que não conseguem ser admitidos nos quadros do EM, aos que ficam pelo caminho ou deixam a escola antes de completar o seu ciclo.” (UNESCO, 2003, p. 9).

Outro consenso foi sobre a necessidade em estabelecer parcerias entre governo, iniciativa privada e organizações não governamentais para a ampliação do acesso ao EM. Nessa perspectiva, a UNESCO propõe estabelecer “estratégias inovadoras e rentáveis” (UNESCO, 2003, p. 11) que poderiam ocorrer por meio dessas parcerias como a iniciativa privada para a oferta de determinadas disciplinas, ou a opção de 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). A UNESCO estabelece ainda que nas parcerias efetuadas, o ente estatal deve estabelecer os critérios de oferta de uma educação de qualidade, bem como uma oferta diversificada e flexível de formação, garantindo que os interesses e as necessidades dos estudantes sejam atendidos.

Em relação ao ensino geral e profissional os consensos construídos definiram a importância do EM considerar a interdependência e os vínculos entre os temas acadêmicos e profissionais na formação geral dos jovens; cabendo a essa etapa da educação básica preparar os indivíduos para a vida. No século XXI, para a UNESCO, isso consiste em “um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho” (UNESCO, 2003, p. 10).

Sobre os resultados cognitivos e comportamentais, os consensos estabelecidos reconheceram as limitações de uma educação baseada em padrões acadêmicos tradicionais, para o pleno desenvolvimento das habilidades dos estudantes, em um mundo em constante transformação econômica, política e social. Portanto, o relatório ressalta a importância da

criação e adaptação dos serviços escolares e métodos de ensino para a formação dos comportamentos e a aquisição dessas competências bem como o foco na formação inicial e continuada de qualidades dos docentes.

Por fim, o documento da UNESCO reforça a responsabilidade das autoridades escolares nas tomadas de decisão e ressalta a necessidade de “uma abordagem multissetorial que congregue ministérios governamentais, organizações não-governamentais, comunidades locais, etc.” (UNESCO, 2003, p. 12) para alcançar o sucesso na implementação das propostas estabelecidas para o EM.

Outros consensos foram estabelecidos na reunião, dentre eles destacamos: a centralidade dos estudantes em quaisquer reformas educacionais; a compreensão que o processo de aprendizagem dos discentes é fundamentado em três componentes: a infraestrutura ofertada, as políticas públicas que delimitam os conteúdos que os estudantes devem aprender e os membros da comunidade escolar (pais ou responsáveis, profissionais da educação e estudantes) (UNESCO, 2003). Além da identificação de outras temáticas como o fim das disparidades entre os sexos, o estímulo à equidade, à educação inclusiva e compensatória e o incentivo ao uso eficiente das tecnologias de comunicação e da informação.

Em 2008, a UNESCO publicou o estudo “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades”, e, assim, como no documento de 2003, justifica-se a necessidade de os governos realizarem reformas direcionadas ao EM; numa conjuntura de intensas transformações econômicas, políticas e sociais e de perda da posição das organizações tradicionais como as famílias e as organizações religiosas na garantia de conceder apoio os jovens (UNESCO, 2008).

À vista disso e com base no Relatório Global de Monitoramento de Educação Para Todos 2005<sup>52</sup>, a UNESCO argumenta que os sistemas educacionais orientados principalmente na preparação dos jovens para o ingresso nos cursos superiores são ineficazes (UNESCO, 2008), assim como

um sistema de educação que sustenta a divisão entre as duas correntes [preparação de jovens à educação superior e educação técnico – profissional] certamente falhará em maximizar a eficácia de seus egressos quando estes ocuparem seus lugares em sociedade que requerem dos indivíduos uma combinação de conhecimentos e habilidades práticas e sociais (UNESCO, 2008, p. 11).

---

<sup>52</sup> O Relatório apresenta a taxa de matrícula bruta no ensino superior (%) com base nos dados de 2001. No mundo, essa taxa gira em torno de 23,2 %; nos países desenvolvidos 54,6%; nos de transição 36,5% e nos em desenvolvimento 11,3%.

Nessa ótica, esse relatório expõe a existência do desenvolvimento de políticas educacionais, visando a aproximação e articulação da educação básica geral e da educação técnico-profissional em termos curriculares e organizacionais, em países com diferentes características econômicas e sociais. A UNESCO (2008) reconhece a não existência de um modelo estático e único a ser empregado em países com características econômicas e sociais diferenciadas; destacando, portanto, a necessidade das constantes avaliações dos modelos adotado por parte dos gestores.

No entanto, segundo essa organização os modelos propostos devem abranger alguns aspectos fundamentais, como os elencados abaixo.

1. Diversidade de conteúdos e flexibilidade de oferta; 2. possibilidade de dispor de sólidos fundamentos de conhecimentos, em um conjunto de competências genéricas essenciais e de habilidades práticas não específicas de uma ocupação determinada; 3. possibilidade de postergar, tanto quanto possível, a orientação entre formação geral ou profissional, a fim de conduzir à maior maturidade intelectual e social e maior compreensão e tolerância intercultural; 4. programas de aconselhamento e tutoria; 5. possibilidade de permitir a transição sem choque entre as vias de formação geral e vocacional e em direção à educação superior (UNESCO, 2008, p. 22).

Porém, a UNESCO reconhece as dificuldades de implementação das recomendações acima citadas pelos sistemas de educação secundária, que visam “reformular sua estrutura e currículo, vislumbrando oferecer conteúdos de aprendizagens diversos e um período fundamental comum que abarque a aquisição de competências genéricas essenciais.” (UNESCO, 2008, p. 25). Dentre os problemas de implementação evocados encontram-se as diferentes habilidades cognitivas dos estudantes, o acesso desigual às tecnologias de informação e da comunicação, a dificuldade de manter grupos marginalizados no ambiente escolar, a preparação do corpo docente e o estabelecimento de instrumentos normativos.

Por fim, a organização reafirma a reorientação de suas ações direcionadas a educação secundária, vislumbrando alcançar os objetivos propostos de Educação Para Todos, a partir do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, em 2000. Dessa maneira, reforça sua expertise acumulada nas questões educacionais aliadas a vasta rede de escritórios regionais e institutos especializados colocando-a em “posição única” para a proposição de princípios gerais para a educação secundária a nível mundial (UNESCO, 2008).

Em 2011, a UNESCO publicou o documento orientador “Protótipos curriculares de EM e EM Integrado”, nas quais novas abordagens educativas direcionadas ao EM são justificadas, mais uma vez, pelas transformações sociais, econômicas e no mundo do trabalho em âmbito

global. Ao considerar esse quadro, a educação secundária deve, segundo a UNESCO, propiciar, além da continuidade dos estudos, o preparo dos jovens para os “problemas da vida cotidiana, para conviver em sociedade e para o mundo do trabalho” (UNESCO, 2011, p. 5).

Há nesse documento o reforço da concepção de um EM capaz de articular a educação formal e a técnico-profissional, e informa sobre a sua contribuição em diversos estudos ocorridos na América Latina, inclusive no Brasil, com foco na construção desse modelo de educação secundária.

Esses estudos resultaram na elaboração, pela representação da UNESCO no Brasil, com apoio do MEC do projeto “Currículos de EM” recomendando protótipos curriculares, cujo desenho e modelo operacional pudesse ser apropriado, utilizado e aprimorado pelas escolas públicas, tornando-os viáveis para a associação entre a educação profissional no EM, a educação básica para o trabalho e a educação geral (UNESCO, 2011).

A elaboração desse projeto foi justificada pelos elevados índices de repetências e evasão no EM brasileiro, devido aos baixos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações nacionais e internacionais ofertantes desta etapa da educação básica. Dois protótipos foram elaborados pela UNESCO (2011), o primeiro de viés acadêmico, no qual é valorizado a continuidade dos estudos, buscando habilitar os jovens para as adversidades do cotidiano e na tomada de decisões das questões coletivas. O segundo viés estava direcionado aos estudantes interessados na profissionalização iminente, indicando um currículo com foco na formação técnica de nível médio.

Como se pode observar, o documento da UNESCO (2011) é orientado pelas premissas de formação de indivíduos segundo as demandas dos setores produtivos, de trabalhadores flexíveis, adaptáveis às constantes modificações do mercado. De acordo com Oliveira (2017), esses protótipos devem se tornar as bases para a preparação da juventude.

Por fim, o relatório estabelece as condições e as linhas de ação para a implantação dos protótipos no Brasil. Dentre elas estão a formação continuada dos docentes e outros aspectos, dos quais destacamos: a rede de ensino e as escolas devem fazer a adesão voluntária ao formato proposto para o currículo do EM; a adoção de formas participativas de gestão por parte dos diretores ou gestores das escolas; a presença de professores preferencialmente atuando em Tempo Integral, concursados em quantidade suficiente para atender os estudantes e de todas as áreas do conhecimento e a existência de infraestrutura adequada com salas de aula e laboratórios com equipamentos mínimos para o uso em espaços escolares e computadores com acesso à *internet* para o funcionamento do EM e do EM Integrado (UNESCO, 2011).

No entanto, a Sinopse da Educação Básica de 2012 indicou índices bem diferentes do que foi recomendado acima pela UNESCO, ou seja, cerca de 30% dos professores das redes públicas no Brasil encontram-se em regime de contratos temporários de trabalho ou equivalentes. E o relatório sistêmico (educação) do Tribunal de Contas da União (TCU), de 2014 constatou um déficit de cerca de 30 mil professores no país com formação específica nas disciplinas obrigatórias para a educação secundária brasileira. Portanto, a análise dos dados oficiais relacionados ao EM indicam que os problemas estruturais e a falta de profissionais nas escolas públicas<sup>53</sup> do país dificultariam a adesão de muitas delas ao projeto proposto, por não conseguirem atender as exigências estabelecidas pela UNESCO para implantação de seus protótipos.

#### **1.3.4 – As recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Educação Básica**

Na conjuntura de pós Segunda Guerra Mundial, o governo americano em conjunto com os governos da Europa Ocidental elaboraram uma série de estratégias direcionadas à reconstrução econômica europeia, sendo que uma dessas estratégias foi a elaboração do Plano Marshall. No esteio da manutenção dos aportes financeiros estadunidense foi criada a OCDE<sup>54</sup>, que se consolida, desde sua criação, para Daros Jr., como fomentadora do desenvolvimento econômico “associado à flexibilização das barreiras comerciais e estabilização social [...]” (DAROS JÚNIOR, 2013, p. 13).

A cooperação entre o Estado Brasileiro e a OCDE remonta a década de 1990; no entanto, em 2007, o Brasil foi definido como “parceiro-chave”, possibilitando o país a aderir aos instrumentos legais e a participar dos diferentes órgãos da Organização. Com a intensão de consolidar a cooperação crescente com a OCDE, o governo brasileiro oficializou, em maio de 2017, o interesse de se tornar um país um membro da OCDE; desde então, houve uma intensificação de sua cooperação com a Organização<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> No capítulo 3 serão apresentados os dados referentes aos problemas de infraestrutura e falta de profissionais das escolas públicas brasileiras.

<sup>54</sup> Em 1947, 16 países criaram, em Paris, a Organização Europeia de Cooperação Econômica com objetivo de estabelecer práticas de cooperação econômica, com foco no desenvolvimento econômico, aumentar o comércio e manter a estabilidade econômica dos países signatários (DAROS JÚNIOR, 2013). Com a inserção dos Estados Unidos da América e do Canadá ocorreu o surgimento da OCDE.

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021. BRASIL/Ministério das Relações Exteriores, 2018.

A OCDE opera nas diversas áreas da vida social, como a ciência, economia, comércio e educação atuando na promoção de políticas públicas que visem o bem-estar, a igualdade de oportunidades e a prosperidade de todos<sup>56</sup>. De acordo com Pereira (2016), para alcançar esses objetivos, a Organização realiza reuniões *in loco* com representantes do poder público e da sociedade; obtém informações dos países e as analisa, reconstrói e compartilha os dados; emite relatórios, comparando os países membros e parceiros, prescreve políticas públicas para os Estados-Nação, acompanha suas implementações e promove constrangimentos políticos quando suas recomendações não são executadas.

Para Pereira (2016), a OCDE pretende produzir ambientes propícios para o desenvolvimento e consolidação das relações sociais do capitalismo contemporâneo, havendo um processo de direcionamento e adaptação das políticas públicas dos países às recomendações dessa organização, seguindo os pressupostos políticos, econômicos e ideológicos do capital. Assim, de acordo com Daros Júnior (2013), Pereira (2016, 2019a) e Antunes (2019), uma das frentes de atuação da OCDE é a educação, compreendida como um ponto chave para o desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, a OCDE, na década de 2000, passa a incrementar sua influência mundial nas iniciativas educacionais no campo de políticas de avaliações externas da educação básica, elaborando uma série de documentos, relatórios, pareceres, análises e pesquisas com objetivo de formar uma base de dados como forma de orientar as políticas educacionais dos países membros e não membros. Com esse objetivo, a OCDE promove encontros internacionais para a divulgação dos resultados encontrados e para a proposição de “boas práticas” relacionadas a melhora dos índices de aprendizagem (DAROS JÚNIOR, 2013; PEREIRA, 2016).

Em 2007, a OCDE publica o documento “Entenda o Impacto Social da Educação”<sup>57</sup>, Costa e Silva (2019) destaca a ênfase atribuída à educação, voltada para a formação do capital humano e social de um país e a sua importância tanto no plano individual, ao colaborar com os aspectos relacionados a salários, rendas, produtividade e patrimônio quanto no plano coletivo com o aumento de investimentos em políticas sociais e aumento das receitas fiscais. Entretanto, a OCDE (2007) elenca outros fatores como indispensáveis para a promoção e desenvolvimento econômico de um país, dentre eles, destacam-se o engajamento cívico e social que favorece as atividades políticas e a democracia; o desenvolvimento da saúde física e mental dos indivíduos

---

<sup>56</sup> Disponível em: [www.oecd.org](http://www.oecd.org). Acesso em: 17 maio 2021.

<sup>57</sup> *Comprendre l'impact social de l'éducation*.

por contribuir com a satisfação pessoal; e a influência que a geração anterior exerce sobre a outra em termos de nível de educação recebida.

Em 2009, a OCDE publica o documento “Educação Hoje – a perspectiva da OCDE” nas quais as competências e habilidades são concebidas como aptidões individuais a serem assimiladas, para se obter uma posição na sociedade do conhecimento; ressignificando o papel da escola de acordo com Pereira de “centro integrador da coesão social para um lócus de desenvolvimento de habilidades individuais e específicas, capazes de teoricamente, permitirem ao trabalhador uma posição no mercado de trabalho” (PEREIRA, 2016, p. 118).

Reforçando as concepções presentes no “Educação Hoje”, a OCDE publicou, em 2014, o relatório “Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências”<sup>58</sup>. De acordo com Pereira (2019a), há a reafirmação do discurso de atribuir a responsabilidade do crescimento econômico à educação; consequentemente as crises dos países em desenvolvimento estão relacionadas a baixa qualidade dos seus sistemas educacionais. Nesse viés, a OCDE explana que a escassez de investimentos em competências direciona os indivíduos a continuarem “às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento” (OCDE, 2014, p. 3).

Essa percepção reaparece no documento *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*<sup>59</sup>, divulgado, em 2015, pela OCDE. Utilizando dos dados obtidos nos países membros e parceiros, o relatório constrói uma narrativa argumentando que se os sistemas educacionais fossem capazes de transmitir aos estudantes as competências básicas universais e conforme elas fossem introjetadas haveria a promoção do crescimento econômico dos países a médio e a longo prazo. O documento em questão centra sua argumentação na capacidade da expansão econômica gerar benefícios materiais e sociais para todos os setores da sociedade (PEREIRA, 2019a).

---

<sup>58</sup> Utilizaremos como referência a versão traduzida para o português publicada no Brasil em 2014. Nesse documento a OCDE apregoa os fundamentos essenciais para uma política de competências e habilidades eficazes, dentre eles: prever e atender às exigências do mercado de trabalho; colaborar na formulação dos currículos e programas de treinamento; certificar que os sistemas educacionais utilizaram as competências e habilidades básicas previstas; colaborar com os jovens na utilização de competências para se posicionar no mercado de trabalho; contribuir no combate ao desemprego, identificando pessoas que estão fora do mercado de trabalho, com foco especial para mulheres e pessoas com deficiência; fomentar o uso de competências com maior valor agregado para competir de forma mais eficaz na economia mundial; beneficiar das diversas conexões entre os campos das políticas sociais e econômicas e garantir a eficiência dos esforços evitando a duplicação dos mesmos (OCDE, 2014).

<sup>59</sup> Habilidades básicas universais: o que os países têm a ganhar.

Nesse sentido, para a OCDE, se os países, como o Brasil, considerado de renda média-alta, conseguissem promover a universalização das competências básicas haveria um crescimento econômico do Produto Interno Bruto, aproximadamente sete vezes maior do que é a média atual, num período de 15 anos (OCDE, 2015; PEREIRA, 2019a). Por sua vez, segundo Pereira no campo social o documento em tela argumenta que a aquisição das habilidades pelos indivíduos permitiria a eles assumirem melhores posições no mercado de trabalho, reduzindo “as pressões por conta dos efeitos da pobreza, ao mesmo tempo em que se dinamiza a produtividade e se reduz a necessidade de programas de distribuição de renda.” (PEREIRA, 2019a, p. 13) . Os resultados obtidos no PISA fundamentam as análises dos documentos de 2014 e 2015 da OCDE.

O PISA é realizado desde a década de 2000, com periodicidade trienal, contando com a participação de países membros, parceiros e observadores. O objetivo é verificar o nível do capital humano das nações participantes por meio de avaliações nas áreas de Matemática, Ciências Naturais e Língua Materna; tendo como meta, segundo a OCDE, mensurar a qualidade dos sistemas educacionais e permitir a comparação entre países e regiões de um mesmo país (DAROS JÚNIOR, 2013; PEREIRA, 2019a).

Pereira (2016, 2019a) faz a crítica da apropriação da cultura da avaliação, realizada pelas estruturas do capital com o objetivo de aferir as competências e habilidades que lhes interessam, e a promoção, concomitante da culpabilização e da responsabilização da escola, professores e estudantes, quando os resultados almejados pelo mercado não são alcançados.

Para esse autor, os parâmetros utilizados no PISA não pretendem despertar ou desenvolver o senso crítico dos educandos, mas, sim, reforçar o treinamento e práticas nas quais os estudantes sejam passivos em relação aos processos de superexploração do trabalho engendrados pelo capital. Pereira conclui que o PISA é “um instrumento político-ideológico da OCDE, que busca engendrar nos governos nacionais a mesma avaliação meritocrática e instrumental da cultura que conduz”(PEREIRA, 2019a, p. 5).

Sob essa ótica, a intenção da OCDE, por meio do PISA, é adaptar os sistemas educacionais aos interesses do processo de reestruturação produtiva, propondo a adoção de um modelo de gestão ancorado em metodologias de verificação e avaliação externas do processo de aprendizagem orientado pelos interesses do mercado (PEREIRA, 2019a).

Pereira (2019b) analisou os documentos “Governing Education in a Complex World”<sup>60</sup> e “OCDE – Educação e Governança em Ação: Lições de Estudos de Caso” ambos de 2016.

---

<sup>60</sup> Governando a Educação em um mundo complexo.



Esses documentos apresentam experiências de governança de políticas educacionais e indica os princípios que devem orientar as reformas dos sistemas de ensino, inserindo ou ampliando a participação dos setores empresariais na gestão educacional, por meio das organizações sociais e/ou parcerias público privadas.

Dessa maneira, a OCDE propõe a inserção da lógica empresarial no ambiente escolar, orientados pelos preceitos da NGP, ou seja, a melhoria do desempenho do processo de aprendizagem ocorrerá não pela ampliação dos recursos públicos, mas pela gestão eficiente dos recursos existentes. Nesse sentido, incentiva-se uma autonomia burocrática da escola, com liberdade de contratação e demissão dos professores e a inserção de uma concepção de gestão escolar baseada nas noções de *accountability* na qual diretores, gestores escolares, professores e alunos são culpabilizados quando o resultado esperado não é atingido (PEREIRA, 2019a).

Em comemoração aos 50 anos da Organização, em 2011, a OCDE lançou “Visão do Futuro para OCDE”<sup>61</sup>. Nessa publicação há um balanço das ações desenvolvidas desde a sua criação com o propósito de promover a boa governança e aprimorar as políticas econômicas em prol de um maior crescimento, além dos resultados alcançados como a construção de consensos em torno da economia de mercado e da democracia.

Dentre essas ações, encontram-se a análise, a revisão por pares dos dados coletados e a proposição de recomendações, baseadas em evidências, auxiliando os países na construção de suas políticas públicas baseadas nas boas práticas que permitam o uso eficiente e eficaz do gasto público, gerando crescimento econômico. De acordo com a OCDE (2011a), o sucesso dessas ações a consolidaram na vanguarda internacional como proponente de reformas estruturais direcionadas ao crescimento econômico com equidade.

De acordo com Pereira (2016), a OCDE reafirma seus pressupostos de defesa da economia de mercado baseada nos princípios neoliberais, que fundamentam suas estratégias nos campos da política, da economia e da educação. Nesse aspecto, Costa e Silva (2019) concorda com Pereira (2016) e observa que 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 (COSTA E SILVA, 2019, p. 42).

---

<sup>61</sup> *Vision d'avenir pour l'OCDE à l'occasion de son 50ème anniversaire.*

### 1.3.5 – As convergências das “recomendações” dos Organismos Internacionais para a Educação Básica

Nesta seção elaboramos um quadro-síntese para apresentar as convergências das “recomendações” das OI direcionadas à educação, sendo que o BM e a UNESCO possuem indicações específicas para o ensino secundário, e a OCDE orientações mais gerais.

No quadro-síntese elencamos as “recomendações” que mais emergiram das leituras dos documentos e da bibliografia de referência associando ano de produção do documento, a OI responsável por sua elaboração com a “recomendação” correspondente.

**Quadro 6 – Síntese das recomendações dos Organismos Internacionais para a Educação Básica**

Principais Recomendações	Organismos Internacionais		
	BM	UNESCO	OCDE
Educação adaptada aos interesses do mercado.	2007, 2011	2003, 2008, 2011	2009, 2014, 2015
Compreensão da Educação como fator central para a redução da pobreza e da desigualdade.	2007	2008	2007, 2014, 2015
Vinculação da Educação ao crescimento econômico	2007, 2011	2003, 2008, 2011	2007, 2014, 2015
Currículo baseado no ensino de competências e habilidades	2007, 2011, 2018	2003, 2008, 2011	2009, 2014, 2015
Valorização das avaliações internas e externas.	2007, 2011, 2017	2008	2014, 2015
Gestão baseada nas concepções de <i>Accountability</i>	2007, 2011, 2017	2003	2016
Ampliação dos setores privados na Educação	2007, 2011, 2017, 2018	2003	2016

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao longo do texto, busca-se demonstrar como as ações das OI apresentadas atuam na promoção de reformas educacionais em diversas partes do globo. As reformas são justificadas pela necessidade de os países adequarem seus sistemas educacionais aos ditames da sociedade do conhecimento e da Teoria do Capital Humano e inserem no contexto escolar a lógica do desenvolvimento de competências e habilidades, a associação da educação com crescimento econômico, a ampliação da participação dos setores privados na educação pública, o uso dos preceitos da NGP e a governança na gestão escolar, conforme foi mostrado neste capítulo.

O próximo capítulo irá descrever e analisar as políticas educacionais direcionadas para o EM nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1999; 1999- 2003), Luís Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2007; 2007-2011) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016).

## Capítulo 2 – Regulação das Políticas Para o Ensino Médio no Brasil (1995 – 2016)

Este capítulo tem como propósito a descrição e a análise das políticas educacionais voltadas para a etapa do EM nas últimas duas décadas, abarcando, nesse período, os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1999; 1999-2003), Luís Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2007; 2007-2011) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016).

Ao descrever e analisar essas políticas procura-se demarcar as influências e proposições das OI, principalmente do BM, da UNESCO e da OCDE na sua construção. Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é evidenciar os principais desenhos das políticas para o EM no Brasil, que antecederam a reforma dessa etapa da educação básica promovida no governo Temer, em 2017, no ano subsequente ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

Para a consecução desse objetivo foram realizadas revisões bibliográfica e documental, tendo como instrumentos de pesquisa a produção e os documentos pertinentes às políticas para o EM no Brasil nos últimos 25 anos, além do levantamento de dados estatísticos quando necessários ao texto.

### 2.1 – As Reformas para o Ensino Médio nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1999; 1999-2003)<sup>62</sup>

A agenda política e econômica brasileira na década de 1990<sup>63</sup> foi marcada pelos processos de reestruturação do Estado baseados nos preceitos de orientação neoliberal. Em seu discurso de posse, em janeiro de 1995, FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) deixou claro que o modelo de Estado nacional desenvolvimentista implantado em 1930 por Getúlio Vargas estava esgotado, sendo necessária uma mudança radical no papel regulador do Estado, baseada no revigoramento dos princípios de mercado; na inserção da economia brasileira no sistema internacional por meio da abertura econômica; na privatização de empresas públicas; na desregulamentação do trabalho; na reforma da previdência social pública e no afastamento do Estado como principal provedor de bens e serviços sociais (DUARTE, 2005). As principais políticas sociais, implantadas via Constituição Federal de 1988, tornaram-

---

<sup>62</sup> O foco das análises são os seguintes marcos legais: a Emenda Constitucional nº 14/1996; a LDBEN nº 9.394/1996; o Decreto nº 2.208/1997; a Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Nos sistemas avaliativos nacionais, temos como objeto de análise: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E nos projetos realizados pelo MEC e OI poderia elencar algumas: Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep); do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), ou Projeto Escola Jovem.

<sup>63</sup> Sobre a conjuntura política, econômica e social da década de 1990 ver PINHEIRO; GIAMBIAGI; GOSTKORZEWICZ, 1999.

se alvo de reformas nesse governo, dentre elas, as políticas educacionais, que não passaram ilesas na agenda reformista.

A educação, nesse contexto, de acordo com Andrioli, passou a ser defendida “[...] como definidora da ‘competitividade entre as nações’” (ANDRIOLI, 2002, p. 5) por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica” (ANDRIOLI, 2002, p. 5). Houve um incremento da Teoria do Capital Humano, fortalecendo a ideia de se construir um novo modelo de trabalhador dotado de atributos como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência e autonomia, requisitos apresentados como necessários ao ingresso e permanência no mercado de trabalho. Essas características vão estar presentes nas reformas educacionais propostas para a educação brasileira, sobretudo, para a etapa do EM cuja reforma é apresentada e analisada neste capítulo.

Os requisitos elencados na agenda propositiva das OI para a educação podem ser observados em nosso contexto, uma vez que as reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 reafirmam o alinhamento entre os governos FHC (1995-2003), sendo que a influência do BM na área da educação conta inclusive com a presença de indivíduos oriundos do *staff* das agências pertencentes ao Grupo Banco Mundial e outras organizações internacionais no MEC (MAUÉS; MOTA JÚNIOR, 2014). O próprio ministro da educação da época, Paulo Renato Costa Sousa, tinha ocupado, em 1991, a gerência de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, cargo que acumulou com o de vice-presidente executivo interno do mesmo banco em 1993, ou seja, no quadriênio anterior à sua posse como ministro.

É nessa perspectiva de alinhamento que o governo FHC vai colocar em prática as metas propostas na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)”, organizada pelo BM, entre elas o direcionamento do financiamento da educação para a etapa do ensino fundamental. Nessa perspectiva, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b) que criou o Fundef<sup>64</sup>. Esse fundo promovia uma política de focalização de recursos, considerando que estava voltado especificamente para o ensino fundamental, como o próprio nome indicava e que deixava de fora o financiamento das etapas da educação infantil e do EM.

Em relação ao EM, a Emenda Constitucional nº 14/1996 alterou o texto constitucional substituindo o termo obrigatoriedade pela “*progressiva universalização* do ensino médio

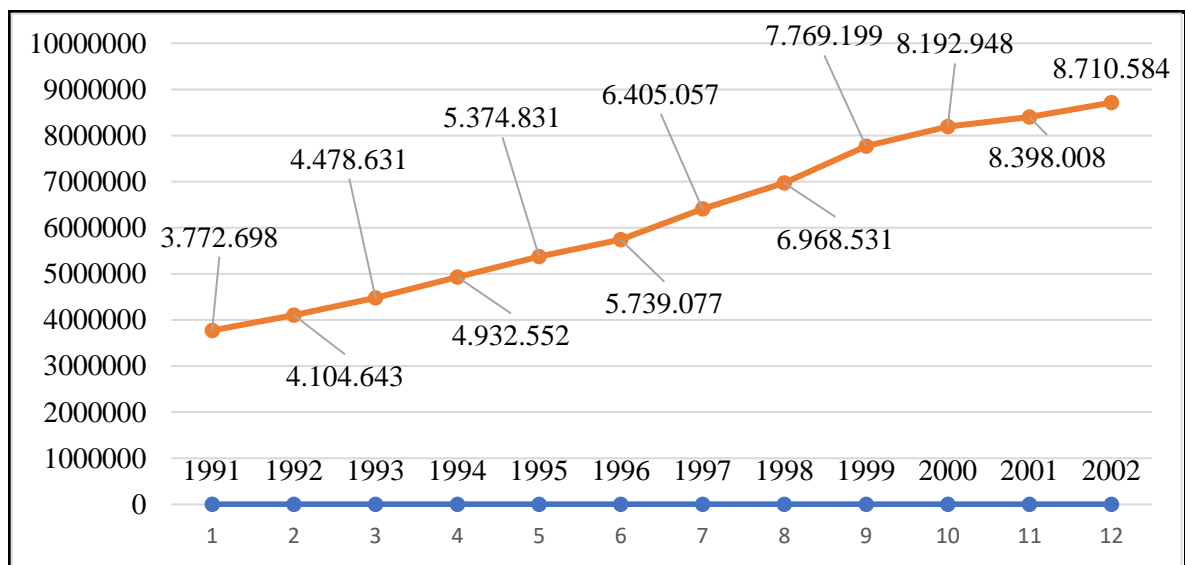
---

<sup>64</sup> O Fundef foi regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, que direcionava seus recursos para a etapa do ensino fundamental, excluindo as demais etapas e modalidades da educação básica.

gratuito”<sup>65</sup> (BRASIL, 1996b, grifo nosso). Para Oliveira (2009), essa alteração significou, no campo da política educacional, a perda do amplo direito à educação básica como um todo, ao privilegiar apenas o ensino fundamental, que passou a ser considerado a etapa obrigatória da educação básica.

Em um contexto de expansão do EM (gráfico 1) a norma supracitada clarificava a responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal no financiamento e na oferta do EM, pressionando esses entes a promoverem a ampliação de vagas da educação secundária (CURY, 2002). Esse fato contribuía para governadores de diferentes partidos justificarem os empréstimos tomados junto às OI, como fundamentais para o financiamento do EM.

**Gráfico 1 – Evolução da Matrícula do Ensino Médio Regular (1991-2002)**



Fonte: SPOSITO E SOUZA, 2014, p. 35.

Esse processo de reforma para a educação brasileira iniciou-se com a promulgação em 20 de dezembro de 1996 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) (OLIVEIRA, 2017). Essa Lei, segundo Cury (1998), trazia vozes dissonantes e às vezes contraditórias, que representavam a correlação de forças possíveis no Congresso Nacional, na ocasião da sua aprovação.

O caráter flexível da LDBEN nº 9.394/1996 incorporava influências das transformações ocorridas no capitalismo mundial durante nos anos 1980 e 1990 e seus reflexos nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, observa-se a incorporação pela LDBEN dos preceitos

<sup>65</sup> A Emenda Constitucional nº 14/1996 alterou o mais inciso “II” do art. 208 da Constituição Federal 1988 cuja expressão original era “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

defendidos pelas OI e presentes na Declaração de Jomtien<sup>66</sup>, como: a) o estabelecimento “padrões mínimos de qualidade de ensino”<sup>67</sup> (BRASIL, 1996a); b) o estabelecimento de um “processo nacional de avaliação” (BRASIL, 1996a), com foco em metas e aferição da qualidade do ensino ofertado<sup>68</sup>; c) garantia de igualdade de condições de acesso e permanência, de todos, a escola<sup>69</sup> (BRASIL, 1996a); d) aquisição de “conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996a), dotando os indivíduos dos instrumentos necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Em relação ao EM, a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) atribuiu a esse o papel de preparar os jovens para a vida, propiciando a aquisição de saberes e de competências por meio de uma formação geral e polivalente (CURY, 1998; MELO; DUARTE, 2011). Essa formação deveria ser capaz de habilitá-los e se adaptarem a “flexibilidade e as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996a), coadunando-se ao pressuposto de uma aprendizagem ao longo da vida defendida no Relatório Delors<sup>70</sup>.

De acordo com Cury (1998, 2002), o EM, na LDBEN nº 9.394/1996, possui as funções formativa, propedêutica e profissionalizante. No entanto, Mesquita e Lelis (2015) argumentam que, no percurso das reformas realizadas ao longo das décadas de 1990 e 2000, foram atribuídos pesos muito diferentes a essas três funções do ensino médio, o que o afastou do propósito acima anunciado.

Cury explica esse fenômeno quando afirma que essas três funções do EM “não podem ser tomadas por todos os estudantes como opções de suas vontades” (CURY, 1998, p. 82), considerando que o sistema educacional brasileiro se construiu de forma elitista e seletiva. Assim, para esse autor, em um país com tanta desigualdade e disparidades regionais, os fatores sociais continuarão a impedir a escala progressiva dos estudantes no sistema educacional ou os imputarão formas aligeiradas do EM profissionalizante.

Uma das questões mais polêmicas da reforma do EM no governo FHC foi a promulgação do decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que proibia a integração entre EM regular e o ensino profissional, o que aprofundou a crise de identidade dessa etapa da educação básica ao estabelecer o seu caráter propedêutico (MESQUITA; LELIS, 2015; FERREIRA, 2017). Ao desvincular o EM do ensino profissional o governo optou por uma visão

---

<sup>66</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

<sup>67</sup> Art.3º da Declaração de Jomtien.

<sup>68</sup> Art.4º da Declaração de Jomtien.

<sup>69</sup> Art. 3º da Declaração de Jomtien.

<sup>70</sup> Utilizamos a versão traduzida para o português, a versão original foi publicada em 1996.

conservadora sobre a formação profissional, ao submetê-la ao imediatismo do mercado. Mantém-se, dessa maneira, uma concepção elitista e seletiva do EM e fortalece o dualismo estrutural e social existente nessa etapa da educação básica, em um contexto de início de expansão das matrículas.

A divisão entre ensino propedêutico e profissionalizante imposta pelo Decreto nº 2.208/1997 permitiu ao Estado esquivar-se da obrigação da oferta da educação profissional, abrindo espaço para uma maior atuação da iniciativa privada na formação técnica, com o privilegiamento de cursos básicos (CURY, 2002; MESQUITA; LELIS, 2015). Nessa perspectiva, como vimos no capítulo 1 desta dissertação, o BM pregava que “a educação profissional dá melhores resultados quando o setor privado está diretamente envolvido em sua provisão, financiamento e direção” (BM, 1996, p. 8, tradução nossa).

Em 1997, o MEC assinou com o BM acordos e convênios, direcionados a educação profissional. Dentre eles destaca-se o convênio realizado com o BID, que estava voltado para o desenvolvimento do Proep<sup>71</sup>, em uma parceria estabelecida entre MEC e Ministério do Trabalho. O Proep foi parcialmente financiado pelo BID e contemplava três subprogramas: a transformação das Escolas Técnicas Federais, dos Centros federais de educação tecnológica (Cefets) e das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros de Referência para a Expansão da Educação Profissional no Brasil; a remodelação dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional; e Expansão e o atendimento do Segmento Comunitário (OLIVEIRA, 2017).

Em 1998, o CNE lançou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM/1998, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL/MEC, 1998b) e Resolução CNE/CEB nº 3/98<sup>72</sup> (BRASIL/MEC, 1998a). De acordo com a análise de Frigotto e Ciavatta (2004), essas diretrizes enfatizam o contraste existente entre o discurso de unidade curricular nela contida e a orientação de separação obrigatória entre o ensino propedêutico e o

---

<sup>71</sup> O Proep “é uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implementação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDBEN, Decreto nº 2.208 e Portaria nº 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos” (MENEZES, 2001).

<sup>72</sup> Parecer CNE/CEB nº 15/98, de 01 de junho de 1998 Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.



profissionalizante instituído pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Para Moehlecke, as diretrizes trazem uma maior flexibilidade ao currículo, mas assumem como princípio educativo a “perspectiva do capital e não a do trabalhador” (MOEHLECKE, 2012, p. 49). Ou seja, a ideia é formar jovens que sejam adaptáveis às demandas das forças produtivas que estão em constante transformação (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Na análise de Zibas (2005), as DCNEM/1998 (BRASIL/MEC, 1998a) visavam construir novas subjetividades que eram necessárias ao novo profissionalismo a partir da pedagogia das competências. Nessa perspectiva, valorizam-se aspectos cognitivos e socioafetivos capazes de promover nos jovens a habilidade de constante adaptação às necessidades do mercado ou a falta de emprego.

Nessa lógica, introjeta-se e sedimenta-se nos indivíduos a culpa pelas mazelas sociais e pelo desemprego a ele acometido, retirando da conjuntura econômica a responsabilidade pelas desigualdades existentes no sistema capitalista e pelo desemprego de caráter estrutural e conjuntural. Nesse cenário, de acordo com Moehlecke (2012), termos como flexibilização, autonomia e descentralização são ressignificados para atender as necessidades do mercado e a reorganização do mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável.

Mais uma vez verifica-se, tanto no texto dessas diretrizes como em documentos anteriores já analisados, a adesão do governo FHC às proposições das OI, como: a formação de indivíduos flexíveis e adaptáveis às constantes mudanças das forças produtivas; a organização curricular baseada no desenvolvimento de competências e de habilidades; a descentralização da gestão escolar com a participação da comunidade; os incentivos às parcerias com instituições privadas; a adoção de sistemas de avaliação capazes de aferir a qualidade do ensino ofertado, dentre outros (BRASIL/MEC, 1998a).

As análises da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 (BRASIL/MEC, 1998a) e do Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL/MEC, 1998b), anteriormente citados, demonstravam também a influência das proposições da UNESCO na elaboração das DCNEM/1998 (BRASIL/MEC, 1998a), como a incorporação das quatro necessidades de aprendizagem para os cidadãos do próximo milênio, ou seja: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL/MEC, 1998b). Esses pilares foram propostos no Relatório Delors sendo consideradas as bases de uma aprendizagem focada na preparação dos jovens aos desafios do mundo moderno, atenta às constantes transformações da sociedade contemporânea e que pudesse ocorrer ao longo da vida (OLIVEIRA, 2017).

Nessa direção, o parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL/MEC, 1998b) acompanhava as concepções da UNESCO e do BM associando a educação às necessidades do mercado, devendo a educação secundária possuir as funções propedêuticas e de terminalidade, focando na integração e adaptação dos indivíduos ao convívio social e ao mundo do trabalho pelo desenvolvimento de competências e habilidades (JUNIOR, 2002). Elas são imprescindíveis a “uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras” (BRASIL/MEC, 1998b, p. 12).

O documento em análise reconhece a necessidade de ampliação do EM, contudo, não se observa, nos pressupostos das Diretrizes de 1998, qualquer menção às peculiaridades existentes no EM noturno, não verificando qualquer alusão à ampliação das vagas desse turno de estudo (ZIBAS, 2005). Esse parecer a aposta na “diurnização” por parte de algumas redes estaduais de EM era acompanhada de incentivos para que os alunos mais velhos optassem por cursos supletivos, o que colocava o nosso país, de acordo com Zibas, “na contramão de outros sistemas educacionais, inclusive de países latino-americanos” (ZIBAS, 2005, p. 1074).

No aspecto avaliativo, as DCNEM/1998 (BRASIL/MEC, 1998a) alinhavam-se aos princípios propostos pelas OI, tanto o BM quanto a UNESCO, ao defender a instituição de sistemas de avaliação de desempenho da educação em âmbito nacional. Em relação a UNESCO, acompanhava a lógica do Relatório Delors, em que a avaliação é defendida como um mecanismo eficaz para averiguar a qualidade do ensino, mesmo pressuposto defendido pelo BM para o qual os

resultados também envolvem o estabelecimento de padrões de desempenho, em particular para escolas primárias e secundárias, e o desenvolvimento de um sistema avaliação para monitorar o que os alunos aprendem. (BM, 1996, p. 11, tradução nossa).

Nesse viés, há a instituição de novos procedimentos para a verificação do desempenho dos alunos por meio de testes padronizados, que abarcam também a etapa do EM; dentre eles, o Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>73</sup> e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>74</sup>. Em ambos, a noção de competências tornava-se referência para os processos avaliativos e tinham como objetivo aferir aprendizagem desempenho dos estudantes, possibilitando a elaboração de procedimentos padronizados para

---

<sup>73</sup> O SAEB foi formalmente instituído pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 do MEC.

<sup>74</sup> O ENEM foi instituído pela Portaria nº 438, de maio de 1998 do MEC.

a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deveriam permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (BRASIL/MEC, 1998b, p. 23).

Instala-se uma “cultura da avaliação” cabendo ao Estado fiscalizar a “qualidade”<sup>75</sup> do ensino ofertado, instituindo mecanismos avaliativos de larga escala (ZIBAS, 2005). Criado em 1990 e implementado no ano de 1993, o SAEB consistia em avaliações bienais, em larga escala, dos alunos da rede pública e privada. Sua utilização era justificada pelo governo por ser um instrumento capaz de aferir objetivamente a qualidade, eficácia e equidade da educação básica brasileira. Com relação ao EM, o SAEB aplicava testes avaliando o desempenho dos estudantes do 3º ano/EM em Língua Portuguesa e Matemática, além de fornecer elementos relacionados aos hábitos de estudos dos estudantes, da infraestrutura das escolas, do perfil socioeconômico de diretores, de professores e de alunos (COSTA E SILVA, 2019).

Por sua vez, as críticas a essa avaliação são direcionadas ao fato de os dados obtidos não avaliarem os processos necessários para o ensino, e as competências valorizadas são as desejadas pelas OI e pelos setores empresariais, tornando-se uma mera mensuração de resultados. Outra crítica relacionava a própria formulação da avaliação, construída no alto – seguindo as características das políticas públicas formuladas durante os governos FHC (1995-1999; 1999-2003), resultando em um instrumento coercitivo do governo, gerando efeitos fragmentados e ínfimos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Outro instrumento avaliativo, criado em 1998, com objetivo de avaliar a proficiência os estudantes concluintes e egressos do EM foi o ENEM. Esse exame seguia a tendência de individualização das avaliações nacionais, responsabilizando o discente pelo sucesso ou fracasso nos testes; e atribuindo a ele o seu sucesso pessoal e profissional. O exame abstrai, da mensuração do resultado, os fatores socioeconômicos dos estudantes, assim como a falta de estrutura ou as condições precárias de funcionamento de algumas instituições públicas de ensino (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Em 2000, o MEC, dando continuidade às parcerias com as OI, nesse caso o BID, lançou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed). Também conhecido como Projeto Escola Jovem, que se configurava em dois subprogramas, um de caráter nacional de fortalecimento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) com o

---

<sup>75</sup> No processo de Reforma Educacional que vem ocorrendo no Brasil nos últimos 30 anos, a qualidade da educação está relacionada ao desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala nacionais e internacionais.

desenvolvimento de ações estratégicas para implementação da reforma do EM; e um de financiamentos de projetos estaduais de expansão e melhoria do EM (OLIVEIRA, 2017).

Cabe ainda destacar, no governo FHC, o lançamento em 09 de janeiro de 2001 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) instituído por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O Plano já estava previsto na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) no seu art. 87, parágrafo 1º “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, *em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” (BRASIL, 1996<sup>a</sup>, grifo nosso)”.

Nessa perspectiva, o PNE (2001-2011), segundo o discurso governamental, foi elaborado embasado na legislação nacional<sup>76</sup>, nas consultas realizadas pelo MEC a várias entidades, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e nos “documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO” (BRASIL, 2001, p. 6).

Ao analisar as discussões em torno da elaboração do PNE (2001-2011), Frigotto e Ciavatta consideram o plano aprovado como uma “resposta autocrática” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 112) ao projeto elaborado pela sociedade civil, representando o abandono gradual, pelo Estado, da gestão educacional e a sua transferência para as organizações não governamentais, empresas privadas e as comunidades nas quais as escolas estavam inseridas, apelando para a “solidariedade” delas. Como observado anteriormente, essas propostas fazem parte do rol de recomendações das OI e se fazem presentes nesse PNE.

O PNE estabeleceu um conjunto de metas referentes à educação brasileira a serem alcançadas durante os seus dez anos de vigência. Entre essas metas estavam as propostas, para o EM, abaixo transcritas:

[...] o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental; 2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação; 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

---

<sup>76</sup> Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394/1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que instituiu Fundef (BRASIL, 2001)

Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados; 4. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível; 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; 6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais (...); 13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições, de funcionamento das escolas; 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. 26-28)

O Plano reconhece a relevância da educação secundária no “processo de modernização em curso no país” (BRASIL, 2001), asseverando a sua importância na superação do subdesenvolvimento com uma formação orientada para a cidadania e a qualificação profissional. Associando-se às concepções economicistas sobre a educação presentes no Relatório Delors defensor da necessidade de “uma proporção elevada da população possua estudos secundários” (DELORS, 1998, p. 134) para haver desenvolvimento e disseminadas pelas OI (BALL, 2001; TELLO; MAINARDES, 2014; PRONKO, 2015; dentre outros).

Alguns estudos avaliando o PNE (2001-2011) foram publicados, como os de Kuenzer (2010); Brandão (2011); Martins (2012) e outros<sup>77</sup>. Na análise de Brandão (2011), as metas propostas no plano para o EM, relacionadas à oferta e ao atendimento<sup>78</sup> não foram alcançadas, uma vez que ocorreu o decréscimo do número total de matrículas nos anos 2000 (Gráfico 5) com a manutenção das taxas de evasão e de repetência superiores aos 10% no período de vigência do PNE (2001-2011).

Kuenzer, por sua vez, utilizou os indicadores referentes ao acesso e à qualidade e verificou o acréscimo de 0,38 para 0,54 na taxa de distorção idade-série no período de 2000 a 2007 e uma desaceleração do crescimento das matrículas no início dos anos 2000, seguido do declínio delas a partir de 2004 (Gráfico 5). Essa autora concluiu que “a década foi perdida para o ensino médio” (KUENZER, 2010, p. 860-861).

Kuenzer (2010) e Brandão (2011) observam que o PNE foi marcado pela ausência de articulação dos diversos setores da sociedade nas propostas de formulação e implantação; somado a ausência de instrumentos eficazes de acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas e, por fim, a não transformação do PNE (2001-2011) em uma política de Estado.

<sup>77</sup> Sobre os estudos relacionados ao PNE (2001-2011) (BRASIL, 2001) ver SOUZA, 2014.

<sup>78</sup> Esse autor em sua análise associou o decréscimo do número total de matrículas nos anos 2000 (gráfico 5) com a manutenção das taxas de evasão e repetência superiores aos 10% no período de vigência do PNE (2001-2011).

Nessa perspectiva, ressalta-se que o FHC vetou os artigos referentes aos recursos financeiros destinados a assegurar a realização do plano, transformando-o em um grande rol de intenções (KUENZER, 2010).

Por sua vez, Martins (2012) tece críticas à concepção do PNE ter se transformado em uma carta de intenções; argumentando que, por se tratar de uma lei, está mais próximo de alcançar os objetivos traçados, pois, ao contrário da carta, seu cumprimento pode ser reivindicado na esfera judicial. Com relação ao Plano ter sido um fracasso o autor observa que parte das metas foi encaminhada ou alcançada e ressalta o protagonismo da sociedade civil na formulação das políticas públicas educacionais resultando em processos de aprendizagens sociopolíticas. Portanto, para Martins o PNE pode ser compreendido como um “copo meio preenchido, que está parcialmente cheio e parcialmente vazio, o PNE falhou em alguns aspectos e foi bem sucedido em outros. E deixou seu legado, para ser ou não aproveitado pelo próximo plano” (MARTINS, 2012, p. 102).

Os estudos elaborados sobre as políticas educacionais dos governos FHC (1995-1999; 1999-2003) constata a atuação dos determinantes conjunturais e estruturais presentes na reorganização do modo de acumulação e produção iniciado na década de 1970 (NEVES, 2000). Nesse contexto, o MEC orientou suas políticas adotando uma perspectiva

individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Esta por sua vez baseava-se no pensamento empresarial alinhando-se às orientações das OI para melhoria da qualidade da educação ofertada por meio da adoção de avaliações de desempenho, políticas de *accountability*, educação direcionada à preparação de mão de obra para o mercado, racionalização da gestão escolar; dentre outras (BOMENY; PRONKO, 2002).

Destarte, a elaboração da legislação educacional insere-se na conjuntura de reestruturação do Estado; os governos FHC (1995-1999; 1999-2003) por meio das Políticas Públicas Educacionais procurou imprimir uma identidade ao EM em consonância como o modelo neoliberal. Constata-se nesse período o reforço da dualidade histórica presente no EM brasileiro, o desmantelamento do ensino profissional, o estabelecimento da pedagogia de competências inserindo a lógica empresarial no âmbito educacional. Nessas circunstâncias, a proposta educacional adequa a educação às necessidades do processo produtivo.

## **2.2 – As reformas educacionais direcionadas ao ensino médio nos governos Lula (2003 – 2007; 2007 – 2011) e Dilma Rousseff (2011 – 2014; 2015 – 2016)**

### **2.2.1 – As reformas educacionais direcionadas ao ensino médio dos governos Lula (2003 – 2007; 2007 – 2011)**

A posse de Luís Inácio Lula da Silva – Lula – do Partido dos Trabalhadores (PT), criou a expectativa de uma guinada em relação às políticas construídas no período anterior (MESQUITA; LELIS, 2015), com a construção de políticas públicas que contemplassem as reivindicações históricas das camadas populares (FERREIRA, 2017; DUARTE; COSTA E SILVA, 2018). Contudo, a formação de uma coligação, com grupos políticos de diferentes matizes ideológicos, objetivando a governabilidade influenciou na adoção das políticas públicas do período; no campo educacional constata-se a compreensão da educação como um direito social concomitantemente com a ampliação de setores privados neste campo.

De acordo com Oliveira (2009) e Gentili e Oliveira (2013) durante o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2007) não ocorreu a elaboração de políticas regulares na área educacional, mas o desenvolvimento de ações esparsas aliadas aos programas orientados aos setores mais vulneráveis da sociedade. Sendo esse período marcado mais por permanência do que vinha sendo desenvolvido no período anterior do que por rupturas. No segundo governo Lula é que se demarcam medidas importantes na área da educação, conforme veremos no desenvolvimento deste item.

Não obstante, a partir de 2003 ocorreu a expansão das políticas públicas norteadas a promoção da distribuição de renda e a ampliação do acesso a uma gama de direitos pelas camadas mais vulneráveis da população. Nessa perspectiva, segundo Gentili e Oliveira (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254) ações importantes “foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior”.

Na arena das políticas públicas educacionais, o MEC por meio da SEMTEC promoveu, em 2003 realização, de dois eventos: o primeiro foi o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” com o objetivo de discutir a realidade do EM brasileiro e propor novas perspectivas para a construção de políticas públicas para essa etapa da educação básica. As discussões fundamentam-se na compreensão da construção do conhecimento centrado na pessoa humana e não nos interesses do mercado, havendo a defesa de um projeto pedagógico no qual o EM possuiria um caráter tecnológico/politécnico articulando as dimensões

indissociáveis do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, deixando de ser meramente profissionalizante (SIMÕES, 2011).

O segundo evento realizado pela SEMTEC foi o “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas” no qual se notabilizou os embates sobre duas concepções de educação profissional: a primeira, reiterando a separação entre o EM e a educação profissional de nível técnico implantada no governo FHC; e a segunda, a integração entre o EM e o técnico (SIMÕES, 2011). Os debates de acordo com Zibas (2005, p.1081) trouxeram à tona as “diferenças teóricas e político-ideológicas inconciliáveis entre os potenciais colaboradores do novo governo”.

No entanto, para Zibas (2005) uma diferença importante a ser destacada entre as administrações nacionais do PT e do PSDB se relacionava ao caráter democrático dos debates direcionados ao EM e ao ensino técnico. Na gestão Lula (2003-2007) se buscou uma maior aproximação com a comunidade acadêmica, contrapondo-se ao caráter monolítico das decisões tomadas da gestão FHC.

Nessa conjuntura, foi revogado o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e publicado o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) estabelecendo alterações nas políticas educacionais direcionadas a educação profissional. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.27), este decreto foi fruto de um conjunto de disputas entre o setor público e o privado de educação profissional, o que resultou em um documento híbrido, que se coloca “num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa” em que se vive no Brasil. Por meio deste decreto a educação profissional poderia ser ofertada de forma integrada; ou concomitante; ou subsequente. Nesse sentido, retira-se a obrigatoriedade de a educação profissional ser ofertada de forma separada do ensino regular, mas mantém-se as demais formas de oferta, como opção que deve ser realizada por cada rede de ensino, o que frustra muitos dos pesquisadores da área de educação e trabalho.

Destaca-se também que o Decreto nº 5.154/2004 ao manter a realização de parcerias público privada na oferta da educação profissional, demonstrava os acordos assumidos entre o governo Lula e os setores empresariais atuantes na educação, além de não promover alterações ao desmonte realizado, na década de 1990, sobre esta modalidade de ensino no setor público (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Na educação básica merece destaque promulgação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006), que contemplou dois importantes aspectos



das políticas públicas educacionais: o financiamento – com a instituição do Fundeb (Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica) – Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a) e a valorização do magistério – por meio da criação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b). O Fundeb incorporou todas as etapas da educação básica e as suas modalidades.

Objetivando alcançar a universalização do EM o Fundeb<sup>79</sup> incorporou essa etapa da educação básica na cobertura de financiamento e ao considerar as variações de receita líquida entre os entes federativos contribuiu para atenuar as discrepâncias existentes entre eles (REZENDE PINTO, 2012). Ressalta-se a responsabilidade dos Estados pela oferta do EM, nos quais estão 87,5% das matrículas dessa etapa da educação básica (TPE, 2020).

Para alcançar os objetivos propostos o Fundeb manteve os mecanismos adotados no Fundef para aquisição e redistribuição de recursos e expandiu o aporte de recursos incorporando tributos não previstos no Fundo anterior<sup>80</sup> e aumentou o percentual sobre os impostos vinculados de 15% para 20%. Entretanto, apesar do Fundeb agregar um maior número de recursos, Resende Pinto (2012) ressalta que houve também um aumento do número de estudantes contemplados ao incorporar todas as etapas da educação básica, o que vai ter impacto no valor do fundo.

No aspecto valorização docente a Emenda Constitucional nº 53/2006 instituiu o PSPN, Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b). Essa lei determinou o valor mínimo a ser pago ao docente com formação de magistério/EM e com carga horária semanal de trabalho de 40 horas. Determinou ainda que um terço da jornada fosse destinada a realização de atividades fora da sala de aula. Apesar da instituição do PSPN, em 2016, reportagem da Agência Brasil<sup>81</sup> mostrava que das 27 unidades federativas, apenas dezessete estados mais o Distrito Federal conseguiram cumprir a obrigação legal; no âmbito municipal, apenas 44% respeitaram o estabelecido pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b).

O segundo mandato do presidente Lula (2007-2011) se caracterizou, no campo educacional, pela elaboração de diversas normas, projetos e programas destinados ao EM com a meta de promover a melhoria da sua qualidade. No entanto, se apresentavam como políticas

---

<sup>79</sup> O Fundeb substituiu o Fundef (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais de Educação).

<sup>80</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>81</sup> In: Reportagem Menos da metade dos municípios declararam cumprir o piso dos professores em 2016 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/menos-da-metade-dos-municipios-declararam-cumprir-o-piso-dos-professores-em>

de governo e não de Estado, considerando a adoção desse tipo de configuração e com tempo determinado, portanto não ficam asseguradas como direito social. (COSTA *et al.*, 2017; DUARTE; COSTA E SILVA, 2018)

Destaca-se nesse período o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), simultaneamente a promulgação do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Inicialmente o PDE agregou 29 ações que já estavam em andamento no MEC e, em março de 2009, já contemplava 41 ações. Eram ações que cobriam todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, bem como medidas de apoio e infraestrutura.

A educação básica estava contemplada com 17 ações<sup>82</sup>, divididas entre as de caráter mais global e aquelas específicas referentes às etapas de ensino. As primeiras eram ações como o Fundeb, o Plano de Metas (PDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Piso do Magistério e Formação, Mais Educação, entre outras. As segundas ações eram direcionadas para cada etapa de educação básica. O EM, por exemplo, foi contemplado com a ação, “Biblioteca na Escola”, que pretendia ampliar o acervo das bibliotecas das escolas com obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integravam o currículo do EM.

De acordo com Saviani (2009), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação era o carro chefe do PDE e seu Art. 1º esclarecia que o “compromisso”, citado em seu título, tratava da “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, das famílias e da comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2007b). A esse respeito, Oliveira (2009) destaca a presença da retórica discursiva de responsabilidade de toda a sociedade na melhoria da educação básica desde a

---

<sup>82</sup> Em relação à Educação Básica, essas ações estavam contempladas pelos seguintes programas: “Transporte Escolar”, que visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. “Luz para Todos”, por sua vez, propõe a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica. Com o programa “Saúde nas Escolas” pretende-se, com a colaboração do ministério da saúde e das equipes de saúde da família, assegurar atendimento básico a alunos e a professores no interior das próprias escolas. A ação “Guia das Tecnologias Educacionais” busca qualificar propostas de melhoria dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos, ferramentas e utensílios tecnológicos. O “Educacenso” é um sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamento de dados pela Internet, abrangendo, de forma individualizada, cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. O programa “mais educação” se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social. Pela ação “Coleção Educadores” pretende-se tornar disponíveis, nas escolas e nas bibliotecas públicas de educação básica, uma coleção de sessenta volumes, reunindo autores clássicos da educação, sendo 30 de educadores brasileiros e 30 de estrangeiros. Por meio do programa “Inclusão Digital”, o MEC planeja distribuir computadores às escolas de educação básica, começando pelo nível médio, que terá cobertura total em 2007, estendendo-se a todas as escolas de nível fundamental até 2010 (SAVIANI, 2007).

década de 1990 em detrimento dos fatores estruturais intra e extra escolares pelo baixo rendimento dos estudantes nos testes.

O governo, quando anunciou o PDE, afirmava que ele era o principal indutor da qualidade da educação nacional (SAVIANI, 2007; COSTA *et al.*, 2017). Nesse sentido, Saviani (2009) chamava a atenção para a relação entre qualidade e o desempenho obtido pelos estudantes, alertando para um possível fortalecimento da lógica mercantil e meritocrática nos espaços da educação pública.

Foi com o discurso sobre a obtenção da qualidade na educação nacional que o MEC criou, em 2007, o Ideb, e propiciou avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano/EM por meio de testes referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, além de considerar os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar) (SAVIANI, 2007; OLIVEIRA, 2009).

Saviani (2007), apesar das críticas que levantou sobre o Ideb, ressaltava também o aspecto técnico desse índice, reconhecendo o importante avanço da criação dele ao permitir, em âmbito nacional, aferir, por meio de um padrão comum, o resultado da aprendizagem dos alunos em cada escola ao combinar os dados de evasão e repetência. Por outro lado, esse autor analisava que essa padronização auxiliava a construção de escalas que minimizavam as diferenças entre as escolas. Essa diferença poderia se tornar apenas numérica, contribuindo para uma ideia de que a melhoria da educação dependia exclusivamente de que cada escola melhorasse seu Ideb, excluindo os sistemas dessa responsabilidade.

Nessa perspectiva, Pereira (2019a) analisa que a instituição do Ideb e a divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes nos testes padronizados reforçavam a responsabilização de gestores, escolas, professores e estudantes pelo suposto fracasso das escolas no processo avaliativo. Segundo Pereira, os resultados das avaliações induziam a adoção de uma lógica gerencialista nos sistemas estaduais e municipais de ensino “que dispõem de mecanismos mais diretos e rígidos de controle e regulação que afetam diretamente as instituições e professores” (PEREIRA, 201a, p. 18).

Nesse sentido, as propostas estabelecidas pelo MEC se apoiavam nos preceitos defendidos pela OCDE, ao considerar que a adoção de medidas de responsabilização direcionadas aos

estudantes, professores e escolas podem complementar-se mutuamente para melhorar os resultados dos alunos. Os exames de conclusão externos e a utilização de avaliações para a tomada de decisões sobre a aprovação e a reprovação de alunos incentivam a aumentar o desempenho, enquanto o uso

de avaliações para alunos em grupo reduz o desempenho. Testes padronizados regulares são benéficos somente onde padrões claros e objetivos são definidos por meio de exames de conclusão externos. O desempenho dos alunos aumenta também quando os professores são responsabilizados, porque seus diretores e inspetores externos monitoram suas aulas. Da mesma forma, os alunos têm melhor desempenho se suas escolas são responsabilizadas, porque são usadas avaliações para compará-las com o desempenho local ou nacional (OCDE, 2007, p. 58, tradução nossa).

O governo federal deixava claro, com a criação do Ideb, que o seu objetivo último era atingir as metas de desenvolvimento educacional, propostas pela OCDE (PISA), para os países membros e parceiros, para o ano de 2022 (HADDAD, 2008).

O BM exaltou a criação do Ideb e a combinação das médias de testes padronizados e do fluxo escolar como mecanismo de aferição da qualidade educacional (BM, 2010). De acordo com Amorim e Leite (2019) essa organização reconheceu os esforços da administração do PT na ampliação e fortalecimento dos sistemas nacionais de avaliação com a transformação do SAEB, segundo o BM “de uma pequena amostra nacional de estudantes, a cada 2 anos, foram estendidos para um teste nacional de Matemática e de Língua Portuguesa, chamado de Prova Brasil e aplicado a todos os estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio” (BM, 2010, p. 1).

A utilização da lógica gerencialista como critério de avaliação da educação básica recebeu críticas de pesquisadores da educação ao considerar apenas a combinação de dois elementos: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos na Prova Brasil. O Ideb despreza outras variáveis essenciais na mensuração da qualidade do ensino ofertado, dentre eles, de acordo com Costa *et al.*, a “infraestrutura adequada, profissionais com formação e remuneração dignas, acesso às novas formas de produção e utilização de elementos tecnológicos, entre outros” (COSTA *et al.*, 2017, p. 690).

Nessa perspectiva, os processos de avaliação nacional foram fortalecidos, com o PDE, reforçando também os pressupostos defendidos pela OI, na agenda educacional brasileira, ou seja, permanecia o pressuposto de educação baseada em competências, a centralidade dos sistemas de avaliação na aferição da qualidade educacional, o estabelecimento de *ranking* das escolas e dos estados nos resultados, bem como de comparações entre eles e entre escolas públicas e privadas; políticas de *accountability* na gestão escolar; aproximação do MEC ao grupo de empresários da educação, que asseveravam a política de resultados.

O PDE foi alvo de críticas, sendo as mais contundentes originárias do campo acadêmico. Questionava-se a capacidade do PDE em enfrentar os problemas relacionados a baixa e/ou falta da qualidade da educação brasileira e a possibilidade de o PDE tornar-se a prioridade do

governo, considerando que ainda estava em vigor o PNE (2001-2011). Outra crítica direcionada ao Plano foi a ausência de debates com setores mais amplos da sociedade civil. Para Saviani (2007), o PDE possibilitou o estreitamento da interlocução entre o MEC e grupos empresariais<sup>83</sup>. É importante destacar que a parceria entre o governo federal e os setores do empresariado desenvolveu-se por meio da elaboração de programas direcionados ao EM.

Outra medida direcionada à educação básica no governo Lula foi o estabelecimento de marcos legais pelo Congresso Nacional, expandindo o direito à educação pública. No ano de 2009, visando atingir a meta da universalização do EM e a oferta de vagas pelo poder público foi sancionada a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a)<sup>84</sup>, voltada para “assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público” (BRASIL, 2009a) e promulgada a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), estabelecendo a educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (BRANDÃO, 2011; MELO; DUARTE, 2011; FERREIRA, 2017).

Em que pese, de acordo com a assimilação da Emenda Constitucional nº 59/2009 como uma garantia da democratização do acesso ao EM resultante de uma luta histórica “para que o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros” (BRANDÃO, 2011, p. 196). Melo e Duarte (2011) compreendem o estabelecimento da idade limite para gratuidade como uma dificuldade no enfrentamento da questão da universalização, pois historicamente alguns setores sociais se atrasam ao longo de sua trajetória escolar. Portanto, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para todos deveriam ser garantias estabelecidas pelo poder público, independentemente da idade. Corroborando com as autoras os dados fornecidos pela Pnad<sup>85</sup> – contínua (Educação) /2019 (BRASIL/IBGE, 2020) – indicam que 71,4% dos jovens na faixa etária dos 15 aos anos frequentam o EM.

Em 2009, foi lançado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>86</sup>, que continha a proposta do trabalho como um princípio educativo com o objetivo de superar a dicotomia entre ensino profissionalizante e propedêutico existente no EM brasileiro. O governo oferecia apoio financeiro e técnico aos sistemas estaduais para elaboração e adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM não profissionalizantes (SILVA, R., 2015a; FERREIRA, 2017).

---

<sup>83</sup> 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.

<sup>84</sup> Esta lei que alterou os incisos II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDBEN no 9.394/1996.

<sup>85</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

<sup>86</sup> O programa Ensino Médio Inovador – ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.

Em termos políticos, segundo Silva, R. (2015a) essas propostas, incentivadas pelo ProEMI, visavam a oferta de um EM de qualidade para todos, induzindo o redesenho dos currículos da educação secundária brasileira, por meio de ações que ampliassem a diversidade das práticas pedagógicas e do tempo na escola, objetivando atender as expectativas e as necessidades dos estudantes.

De acordo com Silva, os novos currículos seriam sistematizados e organizados por meio dos "Projetos de Redesenho Curricular" e focariam na promoção de uma aprendizagem significativa dos estudantes, podendo utilizar uma diversa gama de formatos para a realização das atividades visando “à formação de sujeitos protagonistas da produção de seu próprio conhecimento” (SILVA, R., 2015a, p. 266). Nesse viés, para esse autor, indiretamente há o fortalecimento de uma concepção formativa para o EM visando atender “tanto às demandas juvenis, quanto às demandas econômicas e políticas para o desenvolvimento nacional.” (SILVA, R., 2015a, p. 266).

À vista disso, o ProEMI articulava uma concepção progressista de incentivar práticas pedagógicas de valorização do protagonismo juvenil articuladas às necessidades de preparar os indivíduos, segundo os anseios das forças produtivas por meio de

duas estratégias distintas e complementares, quais sejam: o desenvolvimento de práticas escolares atraentes e inovadoras e a promoção de oportunidades que possibilitem uma intervenção diferenciada dos sujeitos no mercado de trabalho (SILVA, R., 2015a, p.267).

Outra ação direcionada ao EM, ocorrida em 2009, foi a reformulação do ENEM agregando as seguintes funções: promover a democratização do acesso às vagas federais de ensino superior; proporcionar a mobilidade acadêmica; impulsionar a reestruturação dos currículos do EM e certificar a conclusão da educação básica dos jovens maiores de 18 anos. No entanto, manteve-se as concepções anteriores de ser uma referência para autoavaliação e de instrumento complementar de processos seletivos<sup>87</sup>.

Na edição de 2010, o ENEM passou a ser exigido para se ter acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e unificou o Exame ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>88</sup> com a justificativa de essa medida democratizar o acesso, principalmente dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas, ao ensino superior (GESTRADO, 2019). Contudo,

---

<sup>87</sup> Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009 (BRASIL/INEP, 2009)

<sup>88</sup> Portaria nº 2, 26 de janeiro de 2010.

segundo Sousa (2011), o ENEM não rompeu com as características de seleção e de classificação dos estudantes, não rompendo com a racionalidade presente nos processos de vestibular.

Desde o ano de 2009, o Inep passou a divulgar o desempenho acadêmico dos estudantes, fortalecendo as concepções mercadológicas sobre a educação em relação ao estabelecimento de um *ranking* entre as escolas do país com base nos resultados do exame<sup>89</sup> (MELO; DUARTE, 2011). E, com isso, favoreceu a associação da qualidade do ensino ofertado pelas instituições à colocação obtida por elas e por seus estudantes no Exame, legitimando socialmente uma cultura de performatividade sobre a educação (GESTRADO, 2019). Nesse sentido, o estabelecimento do *ranking* entre as escolas ofertantes do EM promoveram alterações nas práticas escolares, como o aumento da competitividade entre as instituições (KRAWCZYK, 2013).

Como pode-se perceber, as políticas educacionais para a educação básica no segundo governo Lula (2007-2011) trazem dimensões diferentes, pois ao mesmo tempo em que atende reivindicações históricas do movimento social da educação, como a ampliação da obrigatoriedade escolar que passa de 9 para 14 anos; a implantação do Fundeb, abrangendo o financiamento de toda a educação básica; a ampliação e a interiorização das escolas técnicas federais; mas ao mesmo tempo aproximou o movimento empresarial da educação ao incorporar a crença de que a melhora dos sistemas educacionais dependia da adoção de avaliações nacionais, nas quais o aumento do desempenho de cada estabelecimento relacionava-se com a melhora da qualidade do ensino ofertado. Nessa lógica, o MEC reestruturou o sistema educacional por meio de um índice e de proposição de metas que mensuravam a qualidade da educação no nosso país, seguindo a cartilha das OI.

### **2.2.2 – As reformas educacionais direcionadas o ensino médio dos governos Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016)**

A eleição de Dilma Rousseff, em 2011, deu continuidade ao ciclo de governos do PT. No campo educacional, o Congresso Nacional decretou a Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011) instituindo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); passando a ser considerado o símbolo desse governo (FERRETI; SILVA, 2017). O Pronatec tinha como objetivos: promover a expansão, democratização e interiorização da oferta da Educação

---

<sup>89</sup> Apesar das ressalvas feitas pelo MEC sobre o resultado do ENEM por si só não refletir a realidade das escolas e a qualidade delas; ao longo das edições do exame, a mídia e os gestores educacionais utilizam-se dos resultados para promover o ranqueamento das escolas do país, promovendo uma associação direta entre a posição no *ranking* e a qualidade do ensino ofertado.

Profissional de nível presencial e a distância; contribuir para a melhoria da qualidade do EM articulando-o com a Educação Profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores incrementando a formação e a qualificação profissional, dentre outros (BRASIL, 2011).

Seguindo a tendência de políticas focalizadas, o Pronatec estabelecia a prioridade de atender os estudantes do EM oriundos da rede pública, inclusive da Educação Jovens e Adultos; trabalhadores, incluindo os agricultores familiares, silvicultores, extrativistas e pescadores; beneficiários de programas de transferência de renda; estudantes que completaram o EM na rede pública ou instituições privadas (bolsista integral); pessoas com deficiência física, indígenas e quilombolas.

Os objetivos do Programa seriam cumpridos por meio da transferência de recursos da União às “instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem” (BRASIL, 2011). As instituições privadas interessadas em participar do Pronatec deveriam aderir ao Programa (art. 6-A) e o descumprimento das regras estabelecidas eram passíveis de penalidades (art. 6-C, parágrafo único). De acordo com Ferreti e Silva (2017), o Pronatec representou uma grande abertura do governo Dilma (2011-2016) à iniciativa privada na educação básica.

Segundo Vasconcelos e Amorim, esse Programa pode ser compreendido como uma solução imediatista do governo federal de dinamizar a oferta de cursos profissionalizantes “para além da ampliação da Rede Federal de ensino profissional, acionando mais uma vez mecanismos de aglutinação de diversos atores sociais via sistema de parcerias” (VASCONCELOS; AMORIM, 2018, p. 5) no escopo de atender as necessidades de formação de mão de obra qualificada exigidas por setores do empresariado nacional.

Pode-se verificar com o estabelecimento desse Programa, nos moldes propostos, o compromisso do governo Dilma de promover a transferência da oferta da Educação Profissional para os setores privados, em consonância com as propostas das OI. Nesse segmento, o BM defende a adoção de “parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional” (BM, 2010, p. 7) e a UNESCO propõe a contração do 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).



Em 2012 o MEC aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012)<sup>90</sup>, que eram justificadas pelas alterações na legislação nacional e

em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL/MEC, 2012a, p. 2)

Para Silva (2016), as DCNEM/2012 resultaram do processo de discussão entre pesquisadores da educação em conjunto como o Conselho Nacional de Educação (CNE), permitindo a incorporação nas proposições iniciais das temáticas da juventude e educação, do currículo do EM, da gestão democrática, dentre outras.

Moehlecke (2012) e Ferreti e Silva (2017) compreendem o documento de 2012 como uma atualização das diretrizes de 1998 e oriundas de bases teóricas divergentes, especialmente, no que se refere às relações entre trabalho e EM. Segundo Ferreira (2017), as Diretrizes de 2012 representavam uma possibilidade de organização curricular do trabalho como princípio educativo e da relação entre trabalho, cultura, tecnologia e ciência como eixo integrador dos conhecimentos, em contraposição às Diretrizes de 1998 com suas propostas de adequar a educação aos pressupostos do mercado.

Ao analisar o parecer CNE/CEB 05/2011 e a resolução nº CNE/CEB 02/2012 referentes à DCNEM/2012, Moehlecke (2012) conclui que a grande questão parece não ser mais a superação da dualidade ensino propedêutico *versus* ensino profissional, mas o estabelecimento de uma multiplicidade de significados e de trajetórias possíveis de serem traçadas ao longo do EM.

Para a autora tanto

na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam Itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (MOEHLCKE, 2012, p. 55).

Dando continuidade às ações direcionadas ao EM, o MEC instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, pela Portaria nº 1.440, de 22 de novembro de 2013

---

<sup>90</sup> Parecer CNE/CEB 05/2011 (BRASIL/MEC, 2012a) e Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL/MEC, 2012b).

(BRASIL/MEC, 2013a), representando a articulação e a coordenação de ações entre a esfera federal e as esferas estaduais e distrital com foco na elaboração e implantação de políticas direcionadas à melhora da qualidade do EM nacional<sup>91</sup>.

O Pacto foi criado no intuito de desenvolver ações conjuntas entre o MEC, Universidades Públicas e as Secretarias Estaduais de Educação a fim de promover a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos atuantes no EM nas áreas urbanas e rurais em conformidade com a LDBEN e as DCNEM/2012. Este pacto representou um conjunto de discussões realizadas entre os diversos atores da arena das políticas públicas para o EM nacional<sup>92</sup>, expressando o “amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos”<sup>93</sup>.

Nessa perspectiva, segundo Luce (2014)<sup>94</sup>, as ações do Pacto não devem ser confundidas com instrução, mas são momentos de desenvolvimento e de qualificação da dimensão humana dos profissionais da educação e da valorização profissional. Para Moll (2013)<sup>95</sup>, a proposta era retirar os professores da educação básica e a escola desse lugar de passividade dos processos de formação; o desenho proposto não era de uma formação vertical na qual a universidade apresenta conceitos que impactarão na prática, mas de um encontro entre os saberes da universidade e os saberes da escola; tendo esta última a centralidade nos processos de formação.

À vista disso, a formação continuada proposta no Pacto foi elaborada como um projeto social, político e ético de emancipação da sociedade e dos indivíduos, com estabelecimento de padrões de qualidade (ARCOVERDE, 2013)<sup>96</sup>. Nesse sentido, inseriu e materializou as

---

91

Disponível

em:

[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101). Acesso em: 23 jun. 2021.

<sup>92</sup> MEC, Secretarias de Estado da Educação, CONSED, Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

<sup>93</sup> Disponível em: [Http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5). Acesso em: 23 jun. 2021.

<sup>94</sup> Fala da professora Maria Beatriz Luce sobre Política do Ensino Médio no Brasil, no II Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 20 out. 2014. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/palestra-politica-do-ensino-medio-no-brasil-programas-e-acoedo-mec-ii-seminario-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>. Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>95</sup> Fala da professora Jaqueline Moll sobre o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e a formação de professores, no I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, em 31 out. 2013. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curitiba-pr-311013-mesa-1-o-pacto-nacional-pelo-ensino-medio-e-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>96</sup> Fala da professora Yvelise Arcoverde sobre o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e a formação de professores, no I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, em 31 out. 2013. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curitiba-pr-311013-mesa-1-o-pacto-nacional-pelo-ensino-medio-e-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 23 maio 2021.

DCNEM/ 2012 no interior da escola. De acordo com Garcia (2013)<sup>97</sup>, o MEC desde o primeiro momento que começou a desenvolver um conjunto de ações que se transformariam no programa de formação do Pacto tinha o interesse em fazer com que as DCNEM/2012 ganhassem materialidade no interior da escola. Para Simões (2013)<sup>98</sup>, devido ao volume de escolas e professores atendidos e a abrangência nacional da formação, o Pacto representava uma “oportunidade única” de fazer as DCNEM/2012 chegarem às escolas e serem apropriadas, articuladas e criticadas dentro dos Projetos Pedagógicos das instituições.

Em 2014, no Governo de Dilma Rousseff (2011-2014), o Congresso Nacional decretou a Lei nº 13.005 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), instituindo o Plano Nacional de Educação com vigência para o período de 2014 a 2024, PNE (2014-2024). O objetivo desse plano era corrigir dificuldades vivenciadas durante a vigência do PNE (2001-2011), como erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação, universalização do atendimento escolar, estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (BRASIL, 2014).

O PNE estabeleceu 20 metas para educação brasileira, 4 dessas metas são destinadas especificamente ao EM, as metas 3, 7, 10 e 11, que serão apresentadas e analisadas a seguir.

- **Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) 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).**

A universalização do EM proposta na LDBEN nº 9.394/1996, Lei nº 12.061/2009, Emenda Constitucional nº 59/2009, PNE (2014-2024) é um de seus grandes desafios, pois envolve diversos fatores, dentre eles a

---

<sup>97</sup> Fala da professora Sandra Regina de Oliveira Garcia sobre os sujeitos do ensino médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, no I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, em 31 out. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curitiba-pr-311013-mesa-2-os-sujeitos-do-ensino-medio-e-a-formacao-humana-integral-nas-diretrizes-curriculares-nacionais-do-ensino-medio/>. Acesso em: 23 maio 2021.

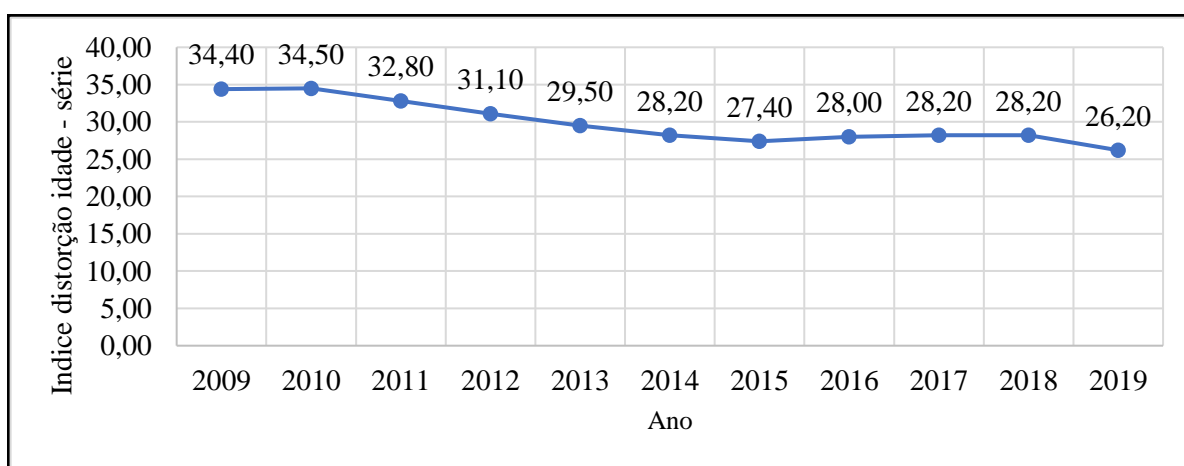
<sup>98</sup> Fala do professor Carlos Artexes Simões Garcia sobre os sujeitos do ensino médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, no I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, em 31 out. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curitiba-pr-311013-mesa-2-os-sujeitos-do-ensino-medio-e-a-formacao-humana-integral-nas-diretrizes-curriculares-nacionais-do-ensino-medio>. Acesso em: 23 maio 2021.

superação da defasagem idade/série; superar o número de jovens que ainda estão retidos no ensino fundamental; trazer para a escola uma parcela considerável de jovens que ainda não a frequentam, quer seja por não desejar ingressar no ensino médio, quer seja pelo não oferecimento desta etapa escolar pelo poder público; além de, principalmente, aumentar os recursos públicos para serem investidos no ensino médio (COSTA *et al.*, 2017, p. 689).

Nesse aspecto, o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (TPE, 2020) demonstra uma melhora nos dados referentes à distorção idade-série entre os anos de 2009 e 2019 (Gráfico 2), porém a análise dele em conjunto com as taxas de escolarização<sup>99</sup> e a taxa ajustada frequência escolar líquida<sup>100</sup> no EM das pessoas de 15 a 17 anos de idade. Segundo as grandes regiões (gráfico 3) e segundo o sexo, a cor ou a raça (gráfico 4), verifica-se o não alcance da Meta 3 do PNE de universalização do EM até o término de 2016.

Em relação a alcance da taxa líquida de 85% das matrículas nessa etapa da educação básica, as projeções indicam que o país irá alcançar, no máximo, o “patamar de 80% até 2024, caso não se aumente o esforço de combate à evasão e repetência escolar” (BRASIL/INEP, 2018, p. 72).

**Gráfico 2 – Distorção Idade – Série Ensino Médio 2009 – 2019 (%)**

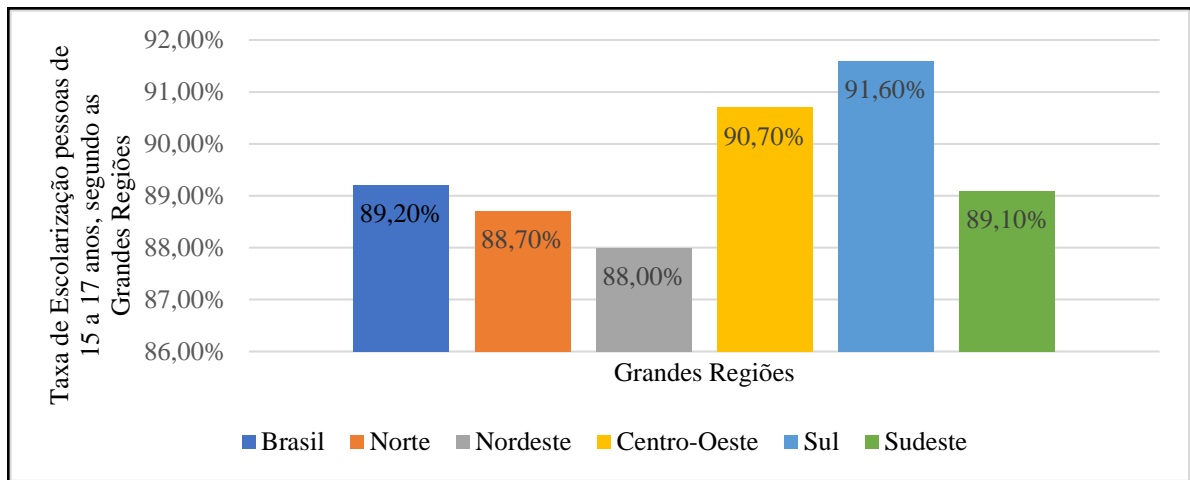


Fonte: MEC/Inep/DEED – Indicadores Educacionais. Elaboração: Todos Pela Educação.

<sup>99</sup> Taxa de escolarização é a “proporção de estudantes de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária”. (BRASIL/INEP, 2020b, p. 4).

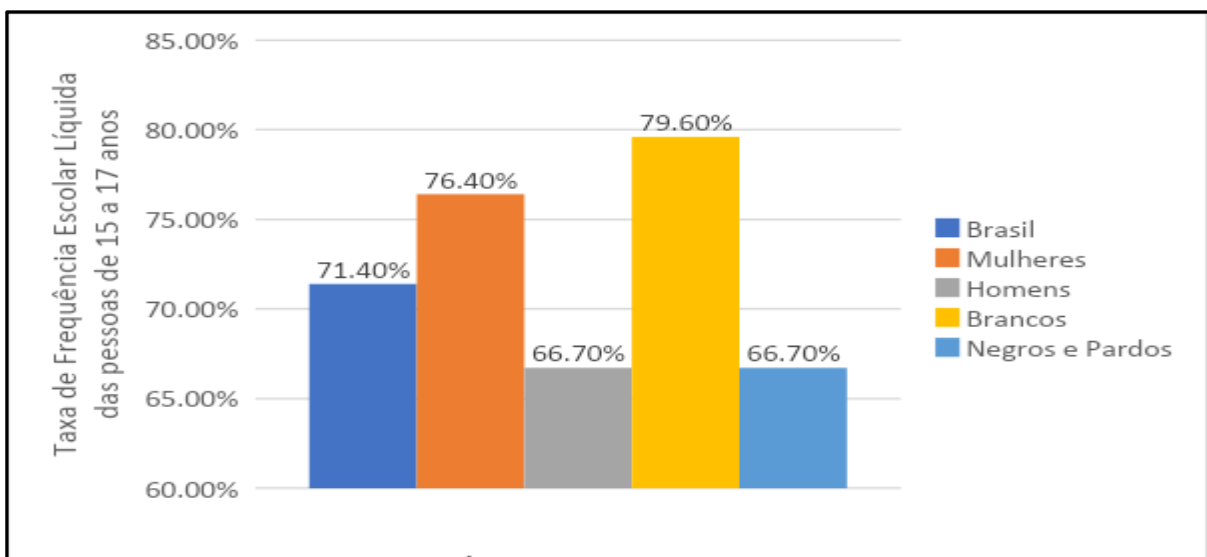
<sup>100</sup> Taxa ajustada de frequência escolar líquida é a razão entre o número de estudantes com idade prevista para estar cursando uma determinada etapa de ensino (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total na mesma faixa etária. (BRASIL/INEP, 2020b p. 4).

**Gráfico 3 – Taxa de Escolarização pessoas de 15 a 17 anos, segundo as Grandes Regiões (%)**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019

**Gráfico 4 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça (%)**



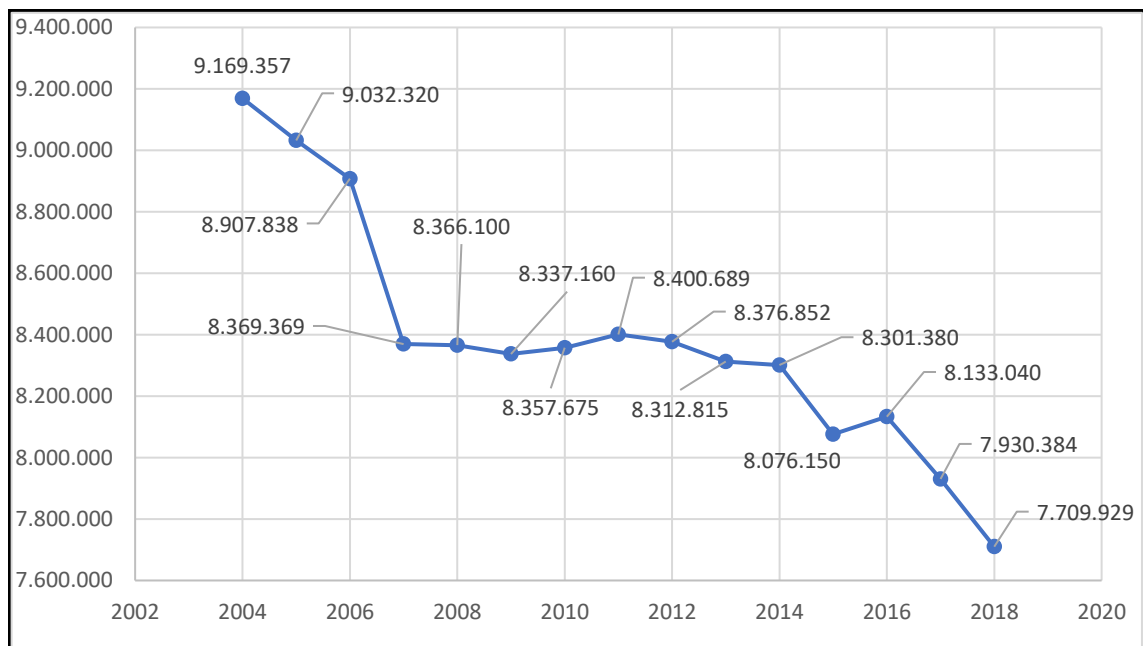
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

A análise da variável “matrícula” indica a dificuldade de atingir o proposto para a Meta 3, o exame dos dados demonstra que os instrumentos legais criados como o Fundeb, em 2007, e a Emenda Constitucional nº 59, em 2009, não se converteram em aumentos de matrículas significativos nessa etapa da educação básica; ao contrário, entre os anos de 2003 a 2019 houve, aproximadamente, 1, 7 milhão de matrículas a menos na última etapa da educação básica brasileira (Gráfico 5).

Entretanto, universalizar o EM não significa apenas garantir vagas, mas a oferta de uma escola de qualidade, com bibliotecas, com laboratórios, com equipamentos, com professores concursados e capacitados na qual aprendizagens significativas, para os alunos, ocorram. Por isso, faz-se necessário repensar os espaços escolares de modo que a cultura, a ciência, a tecnologia tornarem-se os principais componentes pedagógicos (COSTA *et al.*, 2017).

A universalização do acesso ao EM, como citado anteriormente, compactua com as proposições presentes nos documentos das OI a partir dos anos 2000, dentre eles o BM (2007) e UNESCO (2003), discutidos na seção 1.3 desta dissertação. Com foco em atingir as metas estabelecidas, o Plano propõe estratégias indicadas nas publicações dos organismos de currículos flexíveis e diversificados<sup>101</sup>, centralidade nas avaliações seriadas<sup>102</sup>

**Gráfico 5 – Evolução Matrículas no Ensino Médio Regular (2003 a 2019)**



Fonte: Fonte: Sposito; Souza, 2014, p. 35; TPE, 2020.

- **Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014).**

**ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Meta: atingir Ideb 6,0 até 2024.**

**ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Meta: atingir Ideb 5,5 até 2024.**

**ENSINO MÉDIO: Meta: atingir Ideb 5,2 até 2024.**

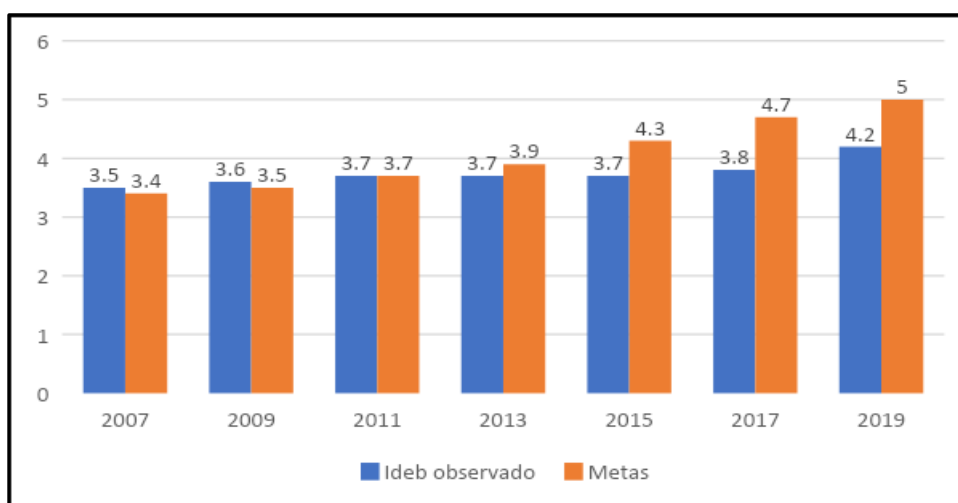
<sup>101</sup> UNESCO, 2011.

<sup>102</sup> BM 2007, 2011, 2017; UNESCO, 2008; OCDE, 2014, 2015.

O PNE estabelece o Ideb como parâmetro mensurável para medir a qualidade da educação básica brasileira. Entretanto, Saviani (2007) e Costa *et al.* (2017) observam a ausência de fatores como infraestrutura adequada, valorização dos profissionais da educação, formação continuada dos professores, planos de carreira e incentivo à formação continuada não são considerados como variáveis analisadas pelo índice.

Os dados oferecidos pelo Ideb demonstram a estagnação do índice, entre 2011 e 2015<sup>103</sup>, referente ao EM. E apesar de uma variação positiva em 2017 e 2019<sup>104</sup>, as metas projetadas não foram alcançadas (Gráfico 6). Com relação às unidades federativas<sup>105</sup>, a desagregação dos dados mostra uma redução de 16 Estados, em 2007, para apenas 1, em 2019 que alcançou a meta projetada para o EM de 4,8<sup>106</sup>.

**Gráfico 6 – Ideb – Resultados e Metas**



Fonte: <http://Ideb.inep.gov.br/resultado/>.

Pereira (2019a) argumenta que a manutenção no PNE da concepção de qualidade educacional vinculada ao cumprimento de metas estabelecidas pelas OI, tendo o PISA como referência na aferição da qualidade de oferta no país, está estampada na estratégia 7.11 da meta 7, que almeja “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da

<sup>103</sup> A estagnação do índice foi apresentada como uma das justificativas para a necessidade da REM por meio de uma Medida Provisória (BRASIL, 2016a).

<sup>104</sup> Disponível em: <http://Ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

<sup>105</sup> A análise realizada considerando a rede pública e privada de ensino.

<sup>106</sup> Os dados foram obtidos no *site* do Ideb. Disponível em: <http://Ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

aprendizagem no PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” (BRASIL, 2014).

Para Jesus e Silva, a utilização do PISA como referencial da qualidade educacional demonstra “o protagonismo da OCDE na regulação transnacional da educação” (JESUS E SILVA, 2019, p. 150). Nesse sentido, a autora ressalta as ações anteriormente adotadas pelo governo brasileiro de ajustar as avaliações nacionais ao PISA. Nessa direção, elenca-se a inserção no ano de 2013, em caráter experimental, da aferição do desempenho dos estudantes brasileiros na área de Ciências.

- **Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).**

A meta 10 articula-se com os objetivos das metas 8 e 9 de ampliação da escolarização de jovens e adultos e da universalização da educação básica,

qualificando a oferta de educação para esse público ao integrá-la à educação profissional, de modo a proporcionar condições mais favoráveis à inserção no mundo do trabalho. (BRASIL/INEP, 2018, p. 181).

Os dados apresentados pelo Anuário da Educação Básica 2020 (TPE, 2020) expõe o distanciamento entre a meta estabelecida pelo Plano de 25% de matrículas da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional e o efetivo número de 3,1% de matrículas realizadas em 2019.

O Brasil foi um dos países signatários da Cúpula Mundial de Educação realizada no ano de 2000, em Dakar, assumindo, de acordo com a UNESCO, o compromisso de promover o “acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos” (UNESCO, 2001, p. 9) para criar condições para garantir o “acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania” (UNESCO, 2001, p. 9).

Nesse prisma, pressupõe-se que um dos objetivos da meta 10 do PNE é estabelecer meios para o país atingir os compromissos assumidos em Dakar e coaduna-se com as concepções das OI de que a ampliação da escolaridade amplia as possibilidades de



empregabilidade dos indivíduos reforçando as concepções que associam a educação com o crescimento econômico.<sup>107</sup>

- **Meta 11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014).**

Considerando os valores de 2013 de 1.602.946 matrículas da Educação profissional, torna-se necessário expandir esse número em 3.205.892 até 2024, totalizando 4.808.838 matrículas. Para alcançar a meta de triplicar o número de matrículas nessa modalidade educacional até o final da vigência do PNE.

Em 2019, o número de matrículas alcançou a marca de 1.874.974 (TPE, 2020) impondo um crescimento de aproximadamente 585 mil matrículas anuais entre 2020 e 2024 para atingir as metas estabelecidas pelo Plano. Consta-se que entre 2016 e 2019 houve um acréscimo de 99.650 matrículas nesta modalidade de ensino (TPE, 2019; 2020), o que obrigaria nos próximos 5 anos um ritmo de crescimento médio 5 vezes maior de matrículas para alcançar a meta estipulada.

Com relação à participação das escolas públicas em pelo menos 50% da expansão das matrículas na Educação Profissional de nível médio, verifica-se que das 1.874.974 matrículas realizadas em 2019, 1.106.556 ocorreram nas escolas públicas, ou seja, 59% do total, superando o total estabelecido pela meta (TPE, 2020).

Os dados apresentados pela Pnad – contínua – Educação (BRASIL/IBGE, 2020) demonstram que, em 2019, o Brasil possuía 49,3 milhões de pessoas aptas a frequentarem um curso técnico de nível médio; estes eram estudantes concluintes do EM (regular ou Educação de Jovens e Adultos) ou que ingressaram no ensino superior sem o concluir ou que não frequentavam uma graduação. Desses, apenas 4,2% estavam matriculados em cursos técnicos de nível médio.

A análise conjunta desses dados nos permite conjecturar sobre a necessidade da adoção de políticas públicas destinadas a garantir o acesso a essa modalidade de ensino por parte de parcelas da população, tornando-se inócuas reformas educacionais que não observem esse aspecto da realidade do país.

---

<sup>107</sup> BM 2007, 2011; OCDE, 2007, 2014, 2015.

Os dados fornecidos no Panorama da Educação: Destaques do *Education at a Glance*<sup>108</sup> 2015 (BRASIL/INEP, 2015) mostram que menos de 5% dos concluintes do EM brasileiro cursaram a educação profissional, enquanto a média dos países pertencentes a OCDE é de 46%. Pressupomos que a Meta 11 é uma tentativa de aproximar as matrículas da educação técnica de nível médio nacional às médias da OCDE, indicando a influência desse Organismo na regulação das políticas educacionais (JESUS E SILVA, 2019). Para alcançar esse objetivo, o PNE propõe, dentre suas estratégias, a ampliação das parcerias público privadas para a oferta da educação profissional, seguindo os ditames das OI.

A análise dos resultados revelados pelo Anuário da Educação Básica de 2020 (TPE, 2020), concomitantemente com diversos indicadores sobre a educação básica produzidos pelo MEC e demais institutos ou órgãos governamentais indica que, apesar de melhoria de alguns índices (distorção idade-série, taxa de escolarização, taxa ajustada de frequência escolar líquida, aumento do Ideb) a desagregação dos dados atestam a manutenção das desigualdades regionais, de gênero, de raça e de renda<sup>109</sup>, corroborando para que o EM brasileiro não alcançasse a maioria das metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024) depois de transcorrido mais da metade da sua vigência.

Apesar dos dados apresentados pelos indicadores nacionais e das diversas ações desenvolvidas nos últimos anos (ProEMI, DCNEM/2012, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) o governo Temer (2016-2018) instituiu, via MP, uma Reforma destinada ao EM nacional.

---

<sup>108</sup> O *Education at a Glance* é publicado anualmente pela OCDE com dados educacionais de mais de 40 países com objetivo de oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos mesmos e possibilitar uma comparação internacional.

<sup>109</sup> Sobre os dados regionais, gênero, renda, cor ou raça ver: Anuário da Educação Básica 2020 (TPE, 2020).

### Capítulo 3 – A Reforma do Ensino Médio no Governo Temer (2016 – 2018)

Este capítulo descreve e analisa a REM instituída no Governo Michel Temer (2016-2018) via MP nº 746/2016 e, posteriormente, transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

Ao descrever e ao analisar a REM, procura-se demarcar o contexto político, econômico e social do país após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e início da administração Michel Temer; os instrumentos normativos estabelecidos pelo Governo Federal a partir de 2016 que deram o desenho da atual Reforma da educação secundária brasileira, nos aspectos da organização dos Itinerários Formativos, da expansão da carga horária do EM, da instituição das escolas de EM de Tempo Integral e da promulgação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC – EM (BRASIL/MEC, 2018d). Para atingir esse objetivo foram realizadas revisões bibliográfica e documental pertinentes aos temas elencados e levantamento de dados estatísticos quando necessários ao texto.

#### 3.1 – O contexto político, econômico e social do país na ocasião da reforma do Ensino Médio

A reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, à Presidência da República, representou a quarta vitória consecutiva do PT na disputa eleitoral, e, antes mesmo do início do seu segundo mandato, a presidenta enfrentou forte oposição dos setores sociais derrotados no pleito. A insatisfação dos grupos vencidos pela coligação<sup>110</sup> capitaneada pelo PT reverberou no primeiro pronunciamento. Após retornar ao Senado, o candidato derrotado na “corrida presidencial”, Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia Brasileira de Minas Gerais (PSDB/MG), declarou que iria “fazer oposição incansável e intransigente ao governo”<sup>111</sup>.

Segundo Becker *et al.* (2016), o Senador buscou criminalizar a chapa vencedora com apoio de setores conservadores presentes no Congresso Nacional, no empresariado e por grupos responsáveis por comandar a mídia brasileira, que favoreceram, de forma tendenciosa, os argumentos pró *impeachment* influenciando a opinião pública. Associado às questões políticas

---

<sup>110</sup> Na disputa eleitoral para a Presidência da República de 2014 o PT se coligou com os seguintes Partidos: PMDB, PSD, PP, PR, PROS, PDT, PC do B e PRB. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/eleicoes-2014/materias/dilma-e-aecio-disputarao-o-segundo-turno-para-presidente>. Acesso em: 27 maio 2021.

<sup>111</sup> O discurso na íntegra encontra-se no *site* do Congresso em Foco. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/leia-a-integra-do-discursode-aecio-no-senado/>. Acesso em: 27 maio 2021.

a conjuntura econômica era desfavorável ao governo Dilma, com o aumento do desemprego, da inflação, do descontrole cambial, da queda dos preços das *commodities* no mercado internacional. Esse cenário era explorado e ampliado pela mídia, endossando os movimentos contrários ao governo. Nessa conjuntura desfavorável, ocorreram, ao longo de 2015, em diversas regiões do país, manifestações contrárias ao governo fortalecendo o Movimento pró-*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

O pedido de impedimento da presidenta foi elaborado pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale e pela advogada Janaína Pascoal e baseava-se nas “Pedaladas Fiscais”<sup>112</sup> realizadas pelo governo em 2015. Ele foi acolhido em 2 de dezembro pelo Presidente da Câmara do Deputados, Eduardo Cunha, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Rio de Janeiro (PMDB/RJ) e enviado ao Senado Federal que, após votação e aprovação na Câmara dos Deputados, aceitou a admissibilidade do pedido de *Impeachment* no dia 12 de maio de 2016, afastando-a temporariamente do exercício do cargo. O afastamento em definitivo ocorreu em 31 de agosto de 2016; consumando, segundo alguns autores<sup>113</sup>, o golpe parlamentar, midiático e jurídico deferido contra uma presidenta democraticamente eleita.

Sobre esse processo Cavalcanti e Venerio (2017) concluem que

O instituto do *impeachment*, presente em nosso ordenamento jurídico, foi utilizado como mecanismo ad hoc para dar um voto de desconfiança ao governo de Dilma Rousseff. Como o Brasil não é uma república parlamentarista, tem-se como incabível a destituição sem imputação de crime de responsabilidade, o que está na essência do voto de desconfiança. Aí está a grave violação da Constituição da República Federativa do Brasil – o golpe (CAVALCANTI; VENERIO, 2017, p. 146).

Esses autores compreendem a importante atuação do Poder Judiciário no encadeamento dos fatos que culminaram na destituição do cargo da Presidenta da República. Destaca-se a criminalização seletiva do “caixa dois”, mecanismo vigente no país em relação ao financiamento de campanha, no contexto da Operação Lava Jato, e sua interferência na política nacional. Para Cavalcanti e Venerio, o Poder Judiciário desempenhou movimentos cada vez

---

<sup>112</sup> “Pedaladas Fiscais é um nome dado a práticas que o governo teria usado para cumprir as suas metas fiscais. O Tesouro Nacional teria atrasado repasses para instituições financeiras públicas e privadas que financiariam despesas do governo, entre eles benefícios sociais e previdenciários, como o Bolsa Família, o abono e seguro-desemprego, e os subsídios agrícolas. Os beneficiários receberam tudo em dia, porque os bancos assumiram, com recursos próprios, os pagamentos dos programas sociais. Com isso, o governo registrou, mesmo que temporariamente, um alívio no orçamento. Mas a sua dívida com os bancos cresceu.” Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/06/entenda-pedaladas-fiscais-e-o-que-o-tcu-avalia-nas-contas-do-governo.html>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>113</sup> Ferreira (2017); Ferretti e Silva (2017); Cavalcanti e Venerio (2017); Gomes, (2018).

mais sincronizados na finalidade de interferir no pleno funcionamento do Parlamento e com ações que contribuíram para a desestabilização do governo; pois, apesar do processo de *impeachment* ter ocorrido nas duas casas parlamentares, toda ação política contou com a “decisiva participação de órgãos do Poder Judiciário”.

Isso posto, a chegada de Michel Temer à Presidência da República representou a ascensão ao poder da coalizão formada por ruralistas, fundamentalistas, religiosos e neoliberais (GOMES, 2018), organizando um projeto de governo de viés classista, autoritário e conservador (POCHMANN, 2017), ecoando na arena da política externa o retorno da cooperação norte-sul em detrimento do BRICS<sup>114</sup> (GOMES, 2018) e o alinhamento à onda conservadora internacional (POCHMANN, 2017). Na política interna, as propostas de reformas trabalhistas, previdenciária e da educação representaram a inflexão das políticas sociais (GOMES, 2018; POCHMANN, 2017).

O projeto sociopolítico – econômico posto em prática pelo Governo Temer (2016-2018) foi apresentado à sociedade brasileira no dia 29 de outubro de 2015 por meio do Programa, elaborado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), intitulado: Uma ponte para o futuro (PMDB, 2015). Ele era permeado de princípios neoliberais, compreendendo o mercado como o eixo principal para o crescimento do país, (CAVALCANTI; VENERIO, 2017) e caracterizava-se por uma política de austeridade econômica, exemplificada pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016b) que congelava os gastos públicos para os próximos 20 anos, e a retomada das privatizações de setores anteriormente protegidos, como o Pré-Sal (POCHMANN, 2017).

Há, no Programa peemedebista, o estabelecimento de uma centralidade na iniciativa privada na execução da política de desenvolvimento por meio da transferência de ativos e concessões amplas nas áreas de logística e infraestrutura (CAVALCANTI; VENERIO, 2017). E no plano internacional inseriu-se plenamente a economia brasileira no comércio internacional, por meio de maior abertura comercial e busca de acordos regionais de comércio em todas as

as áreas econômicas relevantes – Estados Unidos, União Europeia e Ásia – com ou sem a companhia do Mercosul, embora preferencialmente com eles. Apoio real para que o nosso setor produtivo se integre às cadeias globais de

---

<sup>114</sup> BRICS é um acrônimo referente a Brasil, Rússia, China e África do Sul e foi formulada pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O'Neil, em estudo de 2001, intitulado “*Building Better Global Economic BRICS*”. Fixou-se como categoria da análise nos meios econômico-financeiros, empresariais, acadêmicos e de comunicação existentes nesses países. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/forumbrics/pt-BR/conheca-os-brics.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

valor, auxiliando no aumento da produtividade e alinhando nossas normas aos novos padrões normativos que estão se formando no comércio internacional (PMDB, 2015, p. 18).

Nessa conjuntura, uma das primeiras ações do governo Temer (2016-2018) foi o estabelecimento da REM por meio da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) em que pese a necessidade de repensar a educação secundária brasileira (FERREIRA, 2017; MESQUITA; LELIS, 2015).

Ao instituir a REM via MP o governo Temer (2016-2018) desconsiderou-se a complexidade da realização dela. As pesquisas produzidas sobre o tema, as reivindicações dos jovens e dos movimentos sociais, os debates realizados por diversos segmentos da sociedade brasileira, as experiências de Reforma realizadas em alguns entes federativos, os avanços conquistados pelo PNE (2014-2024). Assim como as questões de infraestrutura das escolas, do contexto social dos estudantes, da ausência de plano de carreira e de políticas de formação continuada para os professores, que são necessárias para a melhoria da qualidade do ensino (UFMG/FaE, 2016).

## **3.2 – O desenho da Reforma do Ensino Médio**

### **3.2.1 – A Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**

O Ordenamento jurídico brasileiro define a MP<sup>115</sup> como ato unilateral do Poder Executivo Federal que, após editada, possui força de lei, entrando em vigor por um prazo de 60 dias prorrogáveis por igual período, devendo ser imediatamente apreciada pelo Congresso Nacional, perdendo sua eficácia caso não seja convertida em lei. Durante a apreciação da MP, é facultado ao Parlamento alterar, suprimir ou acrescentar artigos nela. Esse instrumento jurídico é regulado pelo art. 62 da Constituição Federal de 1988, e seu uso se justifica-se pela urgência e relevância da matéria presente na norma (BRASIL, 1988).

A urgência para realização da REM via MP foi justificada pelo governo com o argumento da necessidade de “investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (BRASIL, 2016a). O governo alegava também os seguintes motivos: a estagnação do Ideb dessa etapa da educação básica entre 2011 e 2015 (gráfico 6)<sup>116</sup>;

---

<sup>115</sup> <https://www.direitonet.com.br/resumos/exibir/31/Medidas-Provisorias>. Acesso em: 1 mar. 2020

<sup>116</sup> O gráfico encontra-se no capítulo 2.

o elevado número de jovens fora da escola, 1,3 milhão (BRASIL/IBGE, 2018); o não alinhamento das disciplinas obrigatórias com o mundo do trabalho, refletindo nos resultados econômicos e sociais do país (BRASIL, 2016a). Opera com essa lógica as OI, o BM, por exemplo, argumenta existir “uma incompatibilidade entre o que está sendo ensinado nas escolas secundárias e o conhecimento e as habilidades que as pessoas e os países precisam possuir para serem competitivos no mercado global” (BM, 2007, p. 19, tradução nossa).

O quadro descrito acima encontra-se na Exposição de Motivos da MP nº746/2016 (BRASIL, 2016a), que, para o governo, demonstrava a “crise” pela qual passava o EM nacional e justificava a urgência da realização de alterações na organização da última etapa da educação básica brasileira.

Dentre as mudanças propostas para o EM nessa MP estavam a ampliação da carga horária para no mínimo de 1.400 horas anuais; a composição do currículo do EM pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitada até 1.200 horas e por cinco Itinerários Formativos: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e formação técnica e profissional. Neste último com a possibilidade de os cursos serem ministrados por profissionais com notório saber sem formação acadêmica específica – a serem definidos pelos sistemas de ensino. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática seriam as únicas obrigatórias nos três anos do EM, a Língua Inglesa tornava-se obrigatória no currículo do EM e outras línguas estrangeiras tornaram-se opcionais, dando preferência para a Língua Espanhola. A instituição da política de fomento à implementação das escolas de EM de Tempo Integral; dentre outras alterações (BRASIL, 2016a).

Outra alteração proposta na MP era a supressão do currículo do EM das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia<sup>117</sup>, negando a formação humana articulada a formação integral (FERRETTI; SILVA, 2017; LIMA; MACIEL, 2018). Segundo Silva (2018b), a não obrigatoriedade das quatro disciplinas representa a sonegação da formação defendida nas DCNEM/2012 (BRASIL/MEC, 2012b).

Em entrevista<sup>118</sup>, o presidente Michel Temer afirmou existir há décadas a necessidade de reformar o EM, e havia chegado a hora de fazê-lo. Contudo, ao analisar a instituição da REM

---

<sup>117</sup> A supressão dessas disciplinas do currículo gerou repercussão negativa na mídia e pressão de alguns setores da sociedade civil pela reinserção delas no currículo da educação secundária. No entanto, essas disciplinas foram transformadas em “concepções e práticas”, desconsiderando-as como campos do saber, abrindo a possibilidade para a ministração dos seus conteúdos por meio de temas transversais diluídos em outras disciplinas, a partir das competências definidas como essenciais de acordo com a BNCC (CORRÊA; GARCIA, 2018; FERRETTI, 2018; LIMA; MACIEL, 2018).

<sup>118</sup> Entrevista realizada pela Jornalista Mariana Godoy da RedeTV em 4 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XwYkInrKvdQ>. Acesso em: 18 dez. 2020.

demonstra a existência, durante os governos liderados pelo PT, de uma arena política propícia a abertura de debates e decisões de políticas normativas que se desdobraram em novas experiências para professores e para alunos do EM, “as quais precisavam de um tempo mais longo de implantação e de um exercício mais efetivo de colaboração entre os entes federativos” Ferreira (FERREIRA, 2017, p. 295).

Na opinião de Cunha (2017), a edição da MP solapou as discussões em torno do Projeto de Lei nº 6.840/2013 – PL nº 6.840/2013 que estava em tramitação no Congresso Nacional (BRASIL, 2013b). As origens desse Projeto remontavam a iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais (PT/MG) e eram justificadas pelo autor como necessário para atender aos anseios dos jovens, sobretudo relacionado ao ingresso no mundo do trabalho e a necessidade dessa etapa da educação de dialogar com o necessário crescimento social e econômico do país (SILVA; KRAWCZYK, 2015). O PL nº 6.840/2013 propunha alterações substanciais ao EM direcionadas a extensão da jornada diária, organização curricular e dava outras providências.

Nesse PL, o EM diurno adotaria uma jornada completa de sete horas diárias – tempo integral – propondo a meta de alcançar a universalização da oferta em até 20 anos, atingindo, em 10 anos, 50% das matrículas em 50% das escolas. Em que pese a importância da adoção da educação em tempo integral, o Movimento em Defesa do Ensino Médio<sup>119</sup> e pesquisadores do EM questionaram a obrigatoriedade presente na norma em tela<sup>120</sup>. Silva e Krawczyk (2015) e Silva e Scheibe (2017) alertavam sobre a ameaça ao direito à educação de milhares de jovens trabalhadores e indicava o desconhecimento dos formuladores do PL das limitações de infraestrutura da maioria das escolas públicas, bem como das condições de trabalho da maioria dos docentes brasileiros.

Silva e Scheibe salientam que a organização curricular proposta pelo PL em questão reforçava a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos, dificultando o acesso dos

---

<sup>119</sup> “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, [é] composto por várias entidades do campo educacional, dentre elas a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). O Movimento foi criado no início de 2014 para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e estabelecer uma interlocução crítica sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013.” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25-26).

<sup>120</sup> As críticas do Movimento em Defesa do Ensino Médio ao PL nº 6.840/2013 encontram-se no documento “O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013 Informe 16 de dezembro de 2014”. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe\\_do\\_Movimento\\_Nacional\\_pelo\\_Ensino\\_Me\\_dio\\_sobre\\_o\\_PL\\_6840\\_16122014.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.



estudantes a um conjunto de conhecimentos e possibilidades de uma formação básica comum “a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País” (SILVA E SCHEIBE; 2017, p. 25).

Para o Movimento em Defesa do Ensino Médio em artigo publicado por Silva e Scheibe (2017), o PL nº 6.840/2013 retomava um modelo curricular do período militar de orientação tecnicista e mercadológica e contrariava os pressupostos defendidos pela Constituição Federal de 1988 e da LDBEN nº 9.394/1996 de uma formação comum que pudesse assegurar o pleno desenvolvimento do educando. Outra crítica tecida por Silva e Krawczyk (2015) ao PL supracitado é sua proposta de retornar com a organização curricular tendo como base a adoção de temas transversais às disciplinas, adotando experiências ineficientes estabelecidas a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores as DCNEM/2012.

O PL nº 6.840/2013 sofreu forte oposição de representantes do movimento estudantil, de parte das Secretarias Estaduais de Educação e do Movimento em Defesa do Ensino Médio (SILVA; SCHEIBE, 2017). Eles afirmavam que as propostas do Projeto dificultariam à maioria dos jovens brasileiros o acesso ao conjunto de saberes socialmente significativos e marginalizaria o acesso ao EM para os jovens que trabalham. A oposição desses atores e suas ações na arena política promoveu alterações no PL nº 6.840/2103<sup>121</sup>, transformando-o em um Substitutivo (SILVA; KRAWCZYK, 2015; SILVA; SCHEIBE, 2017).

De acordo com Silva e Scheibe (2017), havia a expectativa do PL nº 6.840/2013 ser votado no início de 2015. Contudo, o Congresso Nacional ocupou o ano de 2015 e parte de 2016 com ações direcionadas ao processo de *impeachment* da Presidenta Dilma, que sendo

---

<sup>121</sup> As principais alterações ao PL nº 6.840/2013 foram: 1) As “opções formativas” em que os estudantes escolhem uma ou outra área ou a formação profissional não constam mais como obrigatórias. Elas ficaram como uma alternativa, mas somente como possibilidades de aprofundamento nos casos em que se tiver a jornada ampliada. 2) Foi retirada a obrigatoriedade do Tempo Integral para jovens de 15 a 17 anos, sendo essa uma possibilidade para os que o desejarem e em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação, isto é, “oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. 3) Foram também retiradas as proposições sobre temas transversais. 4) Foi retirada a restrição de idade para o ensino médio noturno. 5) Sobre a organização curricular houve uma aproximação com as atuais diretrizes curriculares nacionais do ensino médio. A base nacional comum do ensino médio constará de quatro áreas: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas, sendo que as propostas curriculares devem articular essas áreas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, sendo este o eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas que devem ser contextualizados em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo. Além disso, “os currículos do ensino médio adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”. 6) Foi retirada a formação de professores por área, ficando a seguinte formulação: “Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica”. (SILVA; KRAWCZYK, 2015).

consolidado, Michel Temer assume a Presidência em definitivo, encaminhando a MP nº 746/2016 ao legislativo federal.

A instauração de uma reforma educacional via MP foi alvo de críticas de diversos setores da sociedade civil, de pesquisadores da educação, de movimentos sociais e de entidades ligadas à educação: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); o Fórum Nacional de Educação (FNE), dentre outras<sup>122</sup>. Segundo esses grupos, o governo desconsiderava a complexidade de realizar a REM, as pesquisas produzidas sobre o tema, as reivindicações dos jovens e dos movimentos sociais (UFMG /FaE, 2016). Acrescente-se o teor arbitrário do executivo federal de propor a Reforma por meio de uma MP sem ouvir os diversos setores da sociedade civil (FaE/UFMG, 2016; FERREIRA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

No que lhe diz respeito, a Procuradoria Geral da República posicionou-se pela inconstitucionalidade da MP – enviando parecer ao Supremo Tribunal Federal – por ela não apresentar os requisitos de urgência e de relevância necessários e por seu conteúdo estabelecer barreiras ao direito universal à educação, dificultando a superação das desigualdades sociais existentes no país. Porém, a MP continuou com seu trâmite no Congresso Nacional, e, durante quatro meses, a REM foi debatida em onze audiências públicas, trazendo à tona as contradições e as disputas presentes atualmente sobre o EM, mas cuja origem remontam a inserção do Estado como ofertante da educação básica (FERRETTI; SILVA, 2017).

As audiências contaram com a participação de dois grupos de interlocutores distintos: o primeiro composto por indivíduos oriundos de outros órgãos do governo; de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino defendendo argumentos coadunados com as justificativas apresentadas na Exposição de Motivos da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a); e o segundo grupo ligado aos movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ligadas a esfera pública da área da educação, críticos dos aspectos presentes na MP, focando nas possíveis dificuldades dos estudantes poderem escolher os Itinerários Formativos, e na desresponsabilização do Estado na oferta de uma educação gratuita e de qualidade (FERRETTI; SILVA, 2017).

Constata-se, de acordo com Ferretti e Silva (2017), que durante as audiências públicas havia um equilíbrio entre os representantes do setor privado e dos movimentos sociais. No entanto, as críticas originárias dos movimentos sociais não foram ouvidas e as alterações sofridas pela MP vieram dos participantes do setor privado. Para Peroni, Caetano e Lima

---

<sup>122</sup> CNTE, ANPAE, ANFOPE, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

(2017), a atuação do empresariado na proposição de políticas educacionais nacionais, seja agindo individualmente ou atuando por meio de fundações, institutos ligados a grandes empresas nacionais ou internacionais, como é o caso do Todos pela Educação<sup>123</sup>, visa a garantir a hegemonia das suas concepções de sociedade e de educação.

O interesse do empresariado pelas questões educacionais brasileiras remonta aos Governos FHC (1995-1999; 1999-2003) e durante os governos Lula (2003-2007; 2007-2011) esse setor foi incentivado a participar dos ditames da política educacional brasileira, não somente no aspecto financeiro, mas também do político-ideológico. Ressalta-se que este último procurou atender a alguns anseios das classes trabalhadoras em suas políticas (FERRETTI; SILVA, 2017). No caminho inverso, observa-se uma tentativa de exclusão e/ou silenciamento de associações de professores, de sindicatos e de pesquisadores. Assim como dos professores, dos alunos e dos demais membros da comunidade escolar nas reformas educacionais ocorridas no contexto pós *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (PERONI, CAETANO; LIMA, 2017).

Nesse cenário, a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), com algumas alterações, foi transformada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), representando a vitória dos setores empresariais sobre quais seriam os objetivos e a função do EM: adequar os jovens as necessidades de um mercado de trabalho em constante adaptação e flexibilidade (UFMG/FaE, 2016; FERRETTI; SILVA, 2017; PERONI, CAETANO; LIMA; LEÃO, 2018).

### **3.2.2 – A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**

#### **3.2.2.1 – Uma breve análise da concepção tecnicista sobre o Ensino Médio presente na Lei nº 13.415/2017**

A publicação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) materializou a REM por meio da flexibilização curricular, da ampliação da carga horária, da instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dos Itinerários Formativos, da inserção da BNCC no currículo do EM, dentre outras; configurando alterações profundas não somente no EM, mas em toda a educação básica, repercutindo no trabalho docente e

---

<sup>123</sup> Com relação ao TPE, Peroni, Caetano e Lima (2017) frisa que as empresas presentes no Movimento detêm em torno de 80% do Produto Interno Bruto do país, possuindo grande capacidade de influenciar os rumos das políticas educacionais brasileiras.

pedagógico, no financiamento, na organização curricular do EM e nas finalidades dele (ARAÚJO, 2018).

A REM estabelece a progressiva expansão da carga horária de 800 horas para 1.400 horas ao longo do ano, devendo os sistemas de ensino oferecerem, até 2022, pelo menos 1.000 horas anuais. Contudo, essa ampliação não se converterá no aumento de horas destinadas à formação básica obrigatória, pois o currículo referente a essa formação ficará limitado a no máximo 1.800 horas da carga horária total do EM (BRASIL, 2017a).

Paradoxalmente a expansão da carga horária do EM estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 representa, para os jovens, a restrição ao acesso, por meio da escola, dos conhecimentos historicamente produzidos. Num percurso de 800 horas anuais, aproximadamente 66% das horas são destinadas à formação geral; a proposta contida na REM reduz para aproximadamente 38% do tempo destinado à formação geral com adoção do percurso de 1.400 horas anuais (KUENZER, 2017). Para Lima e Maciel (2018), a reforma de 2017 configura um retrocesso em relação a LDBEN nº 9.394/1996, na medida em que ela definia a carga horária mínima e não máxima para a formação estabelecida no currículo comum.

A referida Lei alterou o artigo 36 da LDBEN nº 9.394/1996, definindo a composição do currículo do EM pela BNCC e por cinco Itinerários Formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a), rompendo com a proposta do currículo comum a todos estabelecida pela LDBEN nº 9.394/1996 (CUNHA, 2017).

À vista disso, na reforma o currículo parece ser compreendido apenas como matriz curricular, e não como o conjunto de atividades e ações realizadas pela escola e a comunidade escolar no intuito de promover a formação dos discentes. Nessa perspectiva, o governo federal aparenta insistir na compreensão de que a superação dos impasses relacionados a educação secundária brasileira ocorrerá por meio de alterações curriculares, desconsiderando outras variáveis fundamentais para a oferta de um ensino de qualidade; dentre eles: a infraestrutura inadequada das escolas, carreira dos professores (formas de contratação, desrespeito ao PNSP); além das questões relacionadas à realidade dos jovens – necessidade de contribuir com a renda familiar, levando-o ao afastamento da escola, a gravidez na adolescência, a violência na família e na escola (FERRETTI, 2018).

A REM desdobra-se de uma concepção minimalista e instrumental do EM (ARAÚJO, 2018; FERRETTI, 2018) e a definição das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como

as únicas obrigatórias ao longo dos três anos está em consonância com as proposições das OI para essa etapa da educação básica. Nesse sentido, a UNESCO ressalta a importância desses conteúdos curriculares ou de aprendizagem por abrangerem competências consideradas essenciais às “necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o letramento e a numerização serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania” (UNESCO, 2008, p. 17). Para Ferretti (2018), o estabelecimento dessa prescrição se justifica por serem componentes em que o domínio interfere na aquisição de outros conhecimentos, competências e habilidades que são objetos de avaliações, como o PISA.

### **3.2.2.2 – A flexibilização curricular e os Itinerários Formativos presentes na Lei nº 13.415/2017**

O MEC publicou, em 28 de dezembro de 2018, a Portaria nº 1.432 (BRASIL/MEC, 2019b), que foram estabelecidos os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos pelos sistemas de ensino em consonância com as determinações das Diretrizes para o EM de 2018. Na introdução dos documentos, são apresentados os objetivos a serem alcançados com a reorganização estabelecida pela reforma. O “Novo Ensino Médio” pretende

atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade (BRASIL/MEC, 2019b, p. 1).

A Portaria acima citada define os Itinerários Formativos como o conjunto

de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL/MEC, 2019b, p. 1).

Cada um desses Itinerários deve ser organizado em quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), com o objetivo de promover, para os estudantes, experiências conectadas

a contemporaneidade e capazes de contribuir para sua formação pessoal, profissional e cidadã. Tem ainda como objetivo: aprofundar as competências gerais das áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional; promovendo a incorporação de valores da ética, da liberdade, da democracia, da sustentabilidade, e da solidariedade e o desenvolvimento, nos estudantes, das habilidades necessárias para a tomada de decisão nos diversos contextos de sua vida estudantil, profissional e pessoal (BRASIL/MEC, 2019b).

À vista disso, oferecer um currículo mais atrativo para os jovens foi a justificativa utilizada pelo MEC para promover as alterações curriculares na educação secundária brasileira (BRASIL, 2016a). Portanto, ao instituir a REM, o governo Temer (2016-2018) justificava a existência de um currículo extenso, superficial e fragmentado, na educação secundária nacional, composto por treze disciplinas desarticuladas com a realidade da juventude e com o setor produtivo. E alegava que, apesar das DCNEM (1998, 2012) permitirem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiam propor alternativas de diversificação devido à obrigatoriedade de os estudantes cursarem as treze disciplinas obrigatórias ofertadas no EM (BRASIL, 2016a).

Nessa perspectiva, segundo Ferretti, o governo argumentava que as alterações no currículo do EM o tornaria mais flexível com foco na superação da “baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e [tornando-o mais atrativo] aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação” (FERRETTI, 2018, p. 26).

De acordo com Leão (2018), o governo desconsiderou, nas suas proposições de reforma, as críticas realizadas pelos jovens e pelos docentes relacionadas à organização curricular do EM que partiam da concepção da escola secundária como espaço de acolhimento e de acesso aos conhecimentos, às experiências e aos saberes capazes de corroborar com a superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Para Leão, a REM “ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio” (LEÃO, 2018, p. 19) contribuem para restringir ainda mais as estreitas possibilidades da maioria dos estudantes secundaristas das escolas públicas brasileiras.

No entanto, segundo Corrêa e Garcia, o governo propagandeava o estabelecimento de um currículo estimulante, alinhado aos anseios dos jovens, capaz de preparar “para o mercado de trabalho, inclusive, com aulas teóricas e práticas” (CORRÊA; GARCIA, 2018, p. 618) em que a flexibilidade, por meio dos Itinerários Formativos, garantiria uma formação com maior liberdade de escolha pelos estudantes de acordo com seus projetos de vida (BRASIL, 2016a).

Mas o que diz a legislação referente à REM sobre a escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes? Eles terão liberdade para escolher os Itinerários baseando-se em suas aspirações e aptidões?

Conforme define a Lei nº 13.415/2017, caberá aos sistemas de ensino, dentro de suas possibilidades orçamentárias, de infraestrutura e de pessoal, a oferta dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2017a); havendo a obrigatoriedade das instituições e das redes de ensino ofertarem mais de um Itinerário, mas não todos. E no caso de os estudantes optarem pela troca de Itinerário ao longo do curso, as possibilidades das instituições ou redes de ensino serão resguardadas (BRASIL/MEC, 2018b).

Em vista disso, estudantes das escolas públicas da educação secundária serão obrigados a frequentar Itinerários não relacionados às suas aspirações, mas aqueles possíveis de serem ofertados pelas escolas públicas dos municípios onde moram (FAE/UFMG, 2016; GONÇALVES, 2017; LEÃO, 2018). Portanto, não se tratará de uma livre escolha como defendem os reformadores, mas de uma compulsoriedade imposta aos estudantes para o cumprimento da carga horária obrigatória para conclusão do EM (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Nessa perspectiva, Ferretti (2018) expõe que a propalada escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes torna-se limitada, pois a Lei estabelece aos Conselhos Estaduais de Educação de cada ente federativo a definição dos Itinerários ofertados, podendo eles serem pressionados a oferecerem Itinerários Formativos

mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa (FERRETTI, 2018, p. 29).

Por sua vez, o coletivo de professores UFMG/FaE (2016) argumenta que a flexibilização proposta solapa o direito à educação, retirando a responsabilidade dos(as) gestores(as) em solucionar o problema da carência de professores em áreas específicas do conhecimento. Nesse viés, para Leão (2018), sob o pretexto de promover uma organização curricular do EM mais flexível, os reformistas tornaram a formação oferecida mais empobrecida e enrijecida. Kuenzer (2017) acrescenta que a Reforma tende a privilegiar Itinerários nos quais haja a necessidade de poucos docentes qualificados e de recursos materiais e tecnológicos.

Segundo a autora a REM solucionou, pelos menos,

dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática (KUENZER, 2017, p. 336).

As análises dos dados referentes à educação básica brasileira ratificam os argumentos elencados pelos autores, como demonstra o Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação do Tribunal de Contas da União (TCU, 2015). Esse documento diagnostica uma carência de, aproximadamente, 32 mil professores com licenciatura no Brasil para ministrar as disciplinas obrigatórias estabelecidas pelo currículo do EM. A disciplina com maior déficit, nessa ocasião, era Física com a falta de 9.906 professores.

De acordo com os dados apresentados pelo indicador de Adequação da Formação Docente<sup>124</sup>, do Anuário da Educação Básica 2020 (TPE, 2020) em 2016 e 2017 apenas 60,4% e 61% das turmas do EM tinham aula com professores especialistas<sup>125</sup>. No ano de 2019, esse número foi de 63,3% assinalando que “4 a cada 10 turmas de Ensino Médio têm aulas com professores não especialistas” (TPE, 2020, p. 101).

A desagregação dos dados supracitados apresenta a existência de apenas 32,2% de professores com formação adequada para ministrar a disciplina de Sociologia, seguido de Física, com apenas 45,8%, respectivamente. A primeira e a segunda disciplinas como maior defasagem de professores com formação na área, como demonstra o gráfico 7.

Em relação às matrículas, o Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL/INEP, 2020b) apresenta a concentração delas nas redes estaduais de ensino com 83,9% das matrículas do EM nas redes estaduais de ensino. Esse índice mantém a tendência de queda dos últimos anos, recuando 7,6% entre 2015 a 2019,

o que se deve tanto à redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018) quanto à melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação subiu 3,1 [pontos percentuais] de 2014 a 2018) (BRASIL/INEP, 2020b, p. 30).

<sup>124</sup> Tipologia do indicador de Adequação da Formação Docente é pelo Anuário da Educação Básica de 2020: “Tipo 1 – Formação compatível Licenciatura na disciplina que leciona ou bacharelado na disciplina que leciona com formação pedagógica ou qualquer bacharelado com formação pedagógica na disciplina que leciona; Tipo 2 – Licenciatura em alguma disciplina da BNCC, mas leciona outra disciplina; Tipo 3 – Licenciatura em Pedagogia; Tipo 4 – Outro bacharelado com formação pedagógica em disciplina diferente da que leciona; Tipo 5 – Bacharelado na disciplina que leciona sem formação pedagógica; Tipo 6 – Outra formação de Ensino Superior. Bacharel em Pedagogia; Tipo 7 – Docentes sem Ensino Superior completo.” (TPE, 2020, p. 100)

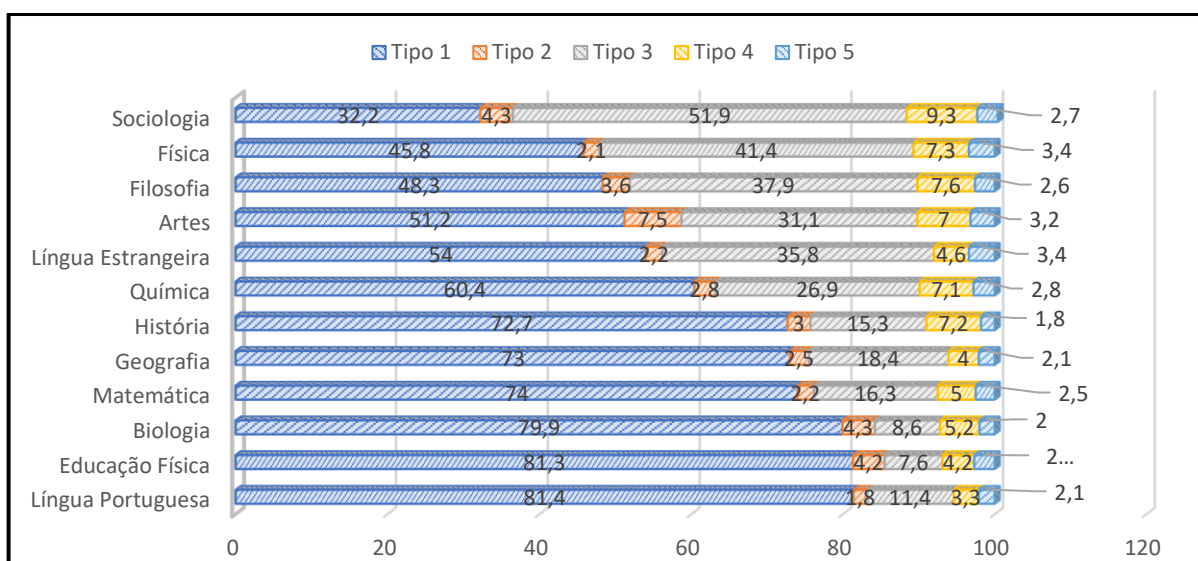
<sup>125</sup> O termo professor especialista está compreendido como aquele profissional com formação superior compatível (licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) com a disciplina que leciona.



Entretanto, no aspecto infraestrutura (Gráfico 8), os dados do documento supracitado evidenciam a existência de laboratórios de ciências em somente 40,9% das escolas da rede estadual, responsáveis pela etapa do EM, e de bibliotecas em 86,9% das escolas estaduais. Esses números sobem para os 87,0% e 98,8%, respectivamente, na Rede Federal, que detém apenas 3% das matrículas dessa etapa da educação básica (BRASIL/INEP, 2020b).

Todavia, a existência de laboratórios e bibliotecas não significa a existência de serviços e condições de uso. O relatório do TCU (2015) constatou a falta de profissionais para monitoria, de insumos e instrumentos nos laboratórios de ciências, em 72% das escolas. O uso de bibliotecas mostrou-se prejudicado pela existência de instalações precárias, acervo reduzido ou desatualizado, em 61% das escolas.

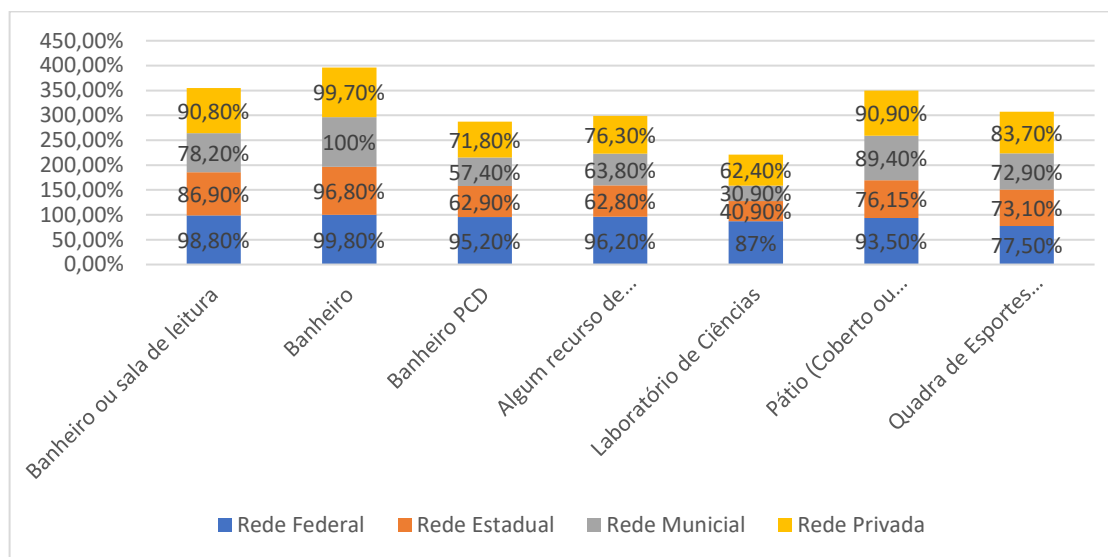
**Gráfico 7 – Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio segundo disciplina\* – Brasil – 2019**



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

\* Os dados estão %

**Gráfico 8 – Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio\*\* – Brasil – 2019**



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

\* Os dados estão em %.

\*\* Percentual de escolas que declarou possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual) (BRASIL/INEP, 2020b, p.77).

Portanto, diante das escolas públicas possuírem um histórico de carência estrutural e de recursos humanos que varia<sup>126</sup> de acordo com as regiões brasileiras, as unidades federativas e as dependências administrativas (DUARTE; SALES; REIS, 2017), a livre escolha de Itinerários Formativos pelos estudantes das escolas públicas não passa de uma ficção; de uma “falácia” (UFMG/FaE, 2016).

As escolas públicas estaduais, com as limitações orçamentárias<sup>127</sup>, de pessoal e de infraestrutura devem ofertar menos Itinerários Formativos e pouca diversificação das atividades, pois terão que se adequar às suas possibilidades (FaE/UFMG, 2016; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; GONÇALVES, 2017).

Destarte, apesar do Governo associar e propagar a concepção de que a flexibilização curricular garantirá uma maior autonomia e liberdade de escolha dos estudantes, incentivando sua criatividade e capacidade de inovação, Krawczyk e Ferretti (2017) ponderam sobre a polissemia do conceito flexibilidade, observando, no caso da reforma, sua associação aos

<sup>126</sup> CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonteeducacao-inercia.html>. Acesso em: 23 fev. 2020.

<sup>127</sup> Essas tenderam a se agravar após aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASI, 2016b) que congelou o orçamento público por 20 anos.

conceitos de precarização, desregulamentação, exacerbção dos processos de exclusão e desigualdade social em contexto de retiradas de direitos sociais.

Para Araújo (2018), ao flexibilizar o currículo da educação secundária brasileira, a REM é orientada para a submissão dos valores da educação básica, pública e gratuita à lógica da educação mínima, instrumental, privatista, direcionada aos interesses do mercado para formação de indivíduos flexíveis às alterações das forças produtivas; tornando-os mais adaptáveis às constantes transformações ocorridas no mundo do trabalho e menos questionadores sobre como o sistema capitalista produz as mazelas sociais. Nessa perspectiva, para Ferretti (2018), a educação alinha-se aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, do individualismo competitivo e meritocrático derivado da concepção capitalista neoliberal.

Isso posto, alguns pesquisadores<sup>128</sup> levantaram a hipótese de os sistemas estaduais optariam pelo Itinerário Formativo da educação profissional, principalmente, pelas limitações orçamentárias e de recursos humanos de suas redes, somadas a possibilidade de ofertá-lo por meio de parcerias público privadas. Podendo elas significarem a desresponsabilização do Estado nos investimentos em infraestrutura e pessoal, aprofundando as dificuldades para a oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade social. Como demonstrado na seção 1.3 e capítulo 2, as OI compactuam e incentivam a oferta da educação profissional durante o ensino secundário, por meio de parcerias entre os setores públicos e privados, no objetivo de preparar os jovens para os desafios do mundo do trabalho atual, cada vez mais flexível e exigindo um trabalhador apto a realizar múltiplas tarefas.

Para Kuenzer (2017), o Itinerário Formativo de educação profissional retoma as concepções presentes no Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), permitindo a organização do EM profissional por meio de módulos com sistemas de créditos e terminalidade específica. Essa flexibilização proposta pela reforma, segundo a autora, permite a realização dos convênios com instituições de ensino para a oferta da formação técnica e profissional em outros espaços que não o escolar.

Por sua vez, Costa e Coutinho (2018) consideram que o estabelecimento do Itinerário Formativo “formação técnica e profissional” na atual REM, retoma as concepções da Reforma Gustavo Capanema de 1942, possibilitando a inclusão de vivências e práticas de trabalho no setor produtivo e ambientes de simulação, como passíveis de reconhecimento para cumprimento da carga horária desse Itinerário, estando previsto a formação por meio da educação a distância.

---

<sup>128</sup> FaE/UFMG (2016); Motta e Frigotto (2017); Gonçalves (2017).

Para Leão (2018), as parcerias público-privadas, na oferta da educação a distância, o reconhecimento de experiência de trabalho no setor produtivo e a atuação de docentes com notório saber do Itinerário formação profissional estão inseridos na lógica dos processos de flexibilização visando a redução de custos do Estado e a privatização, atendendo aos interesses do mercado e sistemas de ensino. Sobre a oferta da educação profissional, uma das orientações do BM é a “contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação” com foco na melhoria do “desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação” (BM, 2017, p. 137).

Segundo Cunha (2017), com a REM há o retorno da política educacional discriminatória do Governo FHC na qual a concepção de educação secundária estabelecida separa a educação propedêutica da profissional. Para o autor, essa separação ocorre de maneira dissimulada nos Itinerários Formativos específicos. Nessa perspectiva, para Ferretti (2018), a estrutura estabelecida pela reforma de 2017

é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (FERRETTI, 2018, p. 28).

Para o coletivo de professores UFMG/FaE, a formação técnica e profissional estabelecida pela REM será realizada de forma alienada das discussões sobre as relações do mundo do trabalho e da sociedade, permitindo formações aligeiradas e precárias. Para esses autores ocorrerá

uma formação técnica e profissional feita por meio de arranjos, sem qualquer preocupação com o acompanhamento e avaliação constante das experiências de formação para/no trabalho oferecidas, poderá contribuir para reproduzir trajetórias de trabalho precárias. Essa perspectiva contraria a agenda da Organização Internacional do Trabalho para a implantação do “trabalho decente” para a juventude, do qual o Brasil é signatário desde 2003 (UFMG/FaE, 2016, p. 6).

Adota-se um “vale-tudo” na educação técnica profissional (ARAUJO, 2018) instituindo uma formação rasa, desvinculada da escolarização, preparando para atividades laborais simples. Na REM, a educação técnica profissional pode ser organizada por módulos, a distância,

por meio de convênios com instituições escolares ou não, ou mesmo sem o ensino, já que poderão ser certificadas competências adquiridas em experiências de trabalho ou em cursos oferecidos “por centros ou programas ocupacionais (ARAÚJO, 2018, p. 227).

Nesse “vale-tudo”, foi permitida, para esse Itinerário Formativo, a contratação de profissionais com notório saber. Entidades de profissionais da educação como Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) consideraram um absurdo a contratação de profissionais com base no notório saber e sem formação específica para o exercício da docência, pois significa a desvalorização da formação de profissionais da educação, a desprofissionalização dos professores, a queda na qualidade do ensino, da formação, da carreira e dos salários do magistério (SANTOS; SILVA, 2017).

Segundo Oliveira e Gonçalves o estabelecimento do “notório saber” não considera as habilidades e os saberes específicos da profissão docente, desvalorizando-os, reforçando a concepção da docência como uma vocação, um dom. No entanto, o exercício da docência “exige não apenas o conhecimento sobre o conteúdo específico da área, mas o entendimento da complexidade das relações de ensino e aprendizagem construídas em sala de aula” (OLIVEIRA, GONÇALVES, 2018, p. 6).

Para Sandri (2017), a contratação de profissionais pelo “notório saber”, num primeiro momento para o Itinerário Formativo profissional pode levar a uma tendência de diminuição na contratação de professores com licenciatura, tornando-se uma prática comum de contratação na educação básica. Segundo a autora, a Reforma de 2017 enfatiza a formação pragmática dos jovens, deslocando os currículos do viés teórico para o viés pragmático.

Portanto, a flexibilização curricular estabelecida por meio dos Itinerários tende a aumentar as distorções já existentes entre as escolas públicas e privadas na educação brasileira, na medida em que os jovens percorreram diferentes Itinerários com aprendizagens distintas (UFMG/FaE, 2016; ARAÚJO, 2018). Havendo a possibilidade de os Itinerários Formativos produzirem o aumento e a naturalização das desigualdades ao estabelecerem uma hierarquização entre escolas e jovens nelas matriculados (ARAÚJO, 2018).

Acrescenta-se não haver impedimento legal para a continuidade dos estudos no ensino superior para quaisquer dos Itinerários Formativos. Entretanto, a fragmentação do conhecimento produzida por eles poderá, segundo Kuenzer (2017), reduzir a possibilidade de

sucesso nos processos seletivos de ingresso nas faculdades e universidades. Acompanhando a formulação proposta pela autora, Motta e Frigotto (2017), Cunha (2017), Costa e Coutinho (2018) traçam um paralelo entre a REM e a Reforma Capanema de 1942, ao considerarem a possibilidade dos egressos do Itinerário Formativo de formação técnica e profissional terem, como ocorreu na Reforma de 1942, o seu acesso ao ensino superior restrito.

### **3.2.2.3 – A expansão da carga horária do Ensino Médio e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**

A Lei nº 13.415/2017 instituiu a Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral prevendo aportes financeiros do MEC para os Estados e o Distrito Federal por um prazo de dez anos (BRASIL, 2017a). A aquisição de recursos para a viabilização das alterações propostas na REM pelos Entes Federativos ocorreu por meio da assinatura de parceria entre o Governo Federal e o BM<sup>129</sup>, no qual o Banco financiaria aproximadamente U\$1,5 bilhão de dólares nos próximos anos, com a liberação dos recursos, ocorrendo por etapas, seguindo o cronograma de aprovação dos planos de trabalhos dos Estados (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019).

O montante foi destinado aos programas e ações relacionados ao EM do Plano Plurianual e vinculados ao cumprimento de metas e resultados preestabelecidos e ao desenvolvimento de ações direcionadas à assistência técnica com foco no fortalecimento da capacidade institucional do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação.<sup>130</sup> Destaca-se a manutenção do modelo presente nos Governos FHC (1995-1999; 1999-2003) de alocação de parte dos recursos oriundos do BM para a contratação de consultorias especializadas destinadas à assistência técnica do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação (FERREIRA, FONSECA; SCAFF, 2019).

A configuração do Programa estabelece repasses financeiros da União para os Estados por 10 anos; a adesão voluntária dos Entes Federativos, presença de infraestrutura mínima, a priorização de escolas em regiões de maior vulnerabilidade econômica e social; a proposta pedagógica baseada na ampliação da jornada escolar e na formação integral e integrada do estudante; e a permanência ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sujeita-se ao cumprimento de critérios como: mínimo de matrículas, prestação

---

<sup>129</sup> Esta parceria, denominada CPF foi apresentada na seção 1.3 da dissertação.

<sup>130</sup> Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/11/20/banco-mundial-financia-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

de contas, melhoras nas taxas de abandono e reprovação, dentre outros estabelecidos nas portarias do Programa (TPE, 2019?).

As vagas e os critérios para adesão ao EMTI foram divulgados via Portarias<sup>131</sup> do MEC, que projetavam alcançar, com esse Programa, 2.027 escolas públicas estaduais do EM e 334 mil matrículas dessa etapa da educação secundária, correspondendo aproximadamente a 10,3% do total dessas unidades e 5,3% das matrículas da educação secundária da rede estadual (BRASIL/INEP, 2020b).

O TPE avaliou os resultados obtidos pelo do EMTI entre 2016 e 2018 no documento “Educação Já! Programa de Fomento de Escolas de Tempo Integral”. Para esse Movimento, o Programa apresenta como pontos positivos, a adesão dos 27 Entes Federativos; os melhores resultados no Ideb de 2017 em relação às escolas de EM parciais; maior satisfação do estudante com a escola, dentre outros. E aspectos a serem melhorados, dentre eles, uma melhor definição da avaliação dos resultados, maior divulgação das escolas ofertantes do EMTI, visando maior adesão nas matrículas de Tempo Integral<sup>132</sup> e melhor repasse dos recursos do programa.

Com objetivo de auxiliar os sistemas de ensino na implementação da Reforma, o MEC publicou a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, (BRASIL/MEC, 2018c) na qual instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, estabelecendo as diretrizes, os parâmetros e os critérios para participação. As ações do Programa foram direcionadas ao apoio técnico para elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; aporte financeiro, conforme disponibilidade orçamentária; formação continuada das equipes técnicas de currículo e gestão dos Estados e do Distrito Federal; e os critérios a serem seguidos pelas Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal para a instalação das escolas-piloto em 2019<sup>133</sup>.

A Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL/MEC, 2019a), definiu as novas diretrizes, os novos parâmetros e os critérios para o estabelecimento do EMTI. Contudo, apesar da publicação de novas diretrizes não ocorreram avanços na definição dos parâmetros a serem

---

<sup>131</sup> As quatro primeiras foram a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL/MEC, 2016); Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. (BRASIL/MEC, 2017); Portaria nº 1.023, de 14 de outubro de 2018 (BRASIL/MEC, 2018e) e Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL/MEC, 2019a).

<sup>132</sup> 60% das vagas da Portaria de 2016 foram ocupadas e da Portaria de 2017 96%. Em relação a Portaria de 2017 os “valores autorreportados pelas secretarias em pesquisa com 72% de aderência em número de escolas respondentes” (TPE, 2019, p. 16).

<sup>133</sup> No art. 9 da Portaria os critérios a serem seguidos: I Para implementação em 2019; a) no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017; e b) unidades escolares que se enquadrem em uma ou mais das categorias a seguir: 1) participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009; 2) unidades escolares de ensino médio em Tempo Integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e 3) unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas. II - Oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois Itinerários formativos, descritos no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996.

utilizados na avaliação da proficiência das escolas participantes do EMTI, bem como no processo de prestação de contas “uma vez que ainda não foi disponibilizado sistema para que ela seja feita pelas Secretarias de Educação. E, no âmbito dos Estados, apesar de o apoio financeiro federal ter sido mantido, é ainda preocupante o baixo percentual de recursos executados” (TPE, 2020, p. 57).

A adoção do EMTI ocorrerá de forma progressiva, pelos sistemas de ensino e o objetivo é atingir, até 2024, 50% das escolas do país,<sup>134</sup> ancorando-se na Meta 6<sup>135</sup> do PNE (2014-2024). Entretanto, não há no corpo da Lei nº13.415/2017 a compreensão sobre o que é a educação integral; porém, a “proposta pedagógica das escolas de ensino médio em Tempo Integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada dos estudantes” (BRASIL/MEC, 2016; 2017; 2018e; 2019a).

Segundo Silva e Boutin (2018), propõe-se que “a formação integral e integrada” presente no EMTI foque na ampliação da jornada e não das possibilidades de aprendizagens compromissadas com uma formação integral dos estudantes. Indicando, portanto, uma concepção restrita da escola de Tempo Integral compreendida como a

organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar [e não no seu] sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 1).

Para Ferretti (2018) e Gonçalves (2017), essa não pode ser considerada apenas com a extensão da jornada para sete horas diárias, mas deve garantir as condições práticas para a oferta de uma educação de qualidade, reconhecendo os estudantes nas suas multidimensões. À vista disso, o modo como a educação integral é estabelecida na Lei configura-se numa das faces da formação aligeirada estabelecida pela reforma ao compreender o jovem

como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada,

<sup>134</sup> Reportagem “Novo Ensino Médio deve começar a valer só em 2021; veja o que muda”, 12 jun. de 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/novo-ensino-medio-deve-comecar-a-valer-so-em-2021-veja-o-que-muda-apwer16r2vyaatn0jqgwkv7t5>. Acesso em: 20 ago. 2021.

<sup>135</sup> O objetivo da Meta 6 do PNE (2014 – 2024) é oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.



mas também vivem numa sociedade onde o consumo está sendo cada vez mais valorizado (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

Portanto, a REM desconsiderou a realidade de parcela da juventude brasileira, que necessita conciliar trabalho e estudo<sup>136</sup>, portanto estudam à noite, além da falta de estrutura da maioria das escolas públicas brasileiras, ou a condição de trabalho dos docentes (UFMG/FAE, 2016; FERRETTI, 2018, LIMA; MACIEL, 2018).

Cabe registrar, em relação ao ensino noturno regular e a Educação de Jovens e Adultos, as omissões da Lei nº 13.415/17. O EM noturno congrega cerca de 1.336.085 de matrículas, com a rede estadual respondendo por 87,2% delas (BRASIL/INEP, 2020b). A Educação de Jovens e Adultos busca incluir camadas populares que, ao longo dos anos, foram secundarizadas pelas políticas públicas (UFMG/FAE, 2016). Segundo Leão (2018), a ausência de proposta que garanta o acesso à escola noturna em condições adequadas poderá contribuir para o aumento da evasão escolar dificultando a conclusão da educação básica de parcela da população. Portanto, ao silenciar-se sobre o ensino noturno e o EJA, a REM reproduz o *locus* social destinado a camadas populares de esquecidos das políticas educacionais (UFMG/FAE, 2016).

Em relação à infraestrutura das escolas estaduais de EM, o Censo Escolar da Educação Básica 2019 (BRASIL/INEP, 2020b) revela a ausência dos seguintes recursos: biblioteca ou sala de leitura em 13,1% das escolas; laboratório de ciências em 59,1%; conjunto de materiais científicos em 65,3%; material de prática desportiva e recreação em 26,2%; sala de música/coral em 98,4%; material para práticas artísticas em 62,8%; sala multiuso em 91,9%; jogos educativos em 40%; pátio (coberto ou descoberto) em 23,9%; quadra de esportes (coberta ou descoberta) em 26,9%; banheiro em 3,2%, em aproximadamente 629 escolas; número superior ao de unidades educacionais estabelecido pela Portaria 2.116/2019 para participarem do EMTI. A carência de infraestrutura das escolas estaduais e o silenciamento da REM na busca de soluções para a questão tende a obstaculizar a oferta da educação integral de qualidade (FERRETTI, 2018).

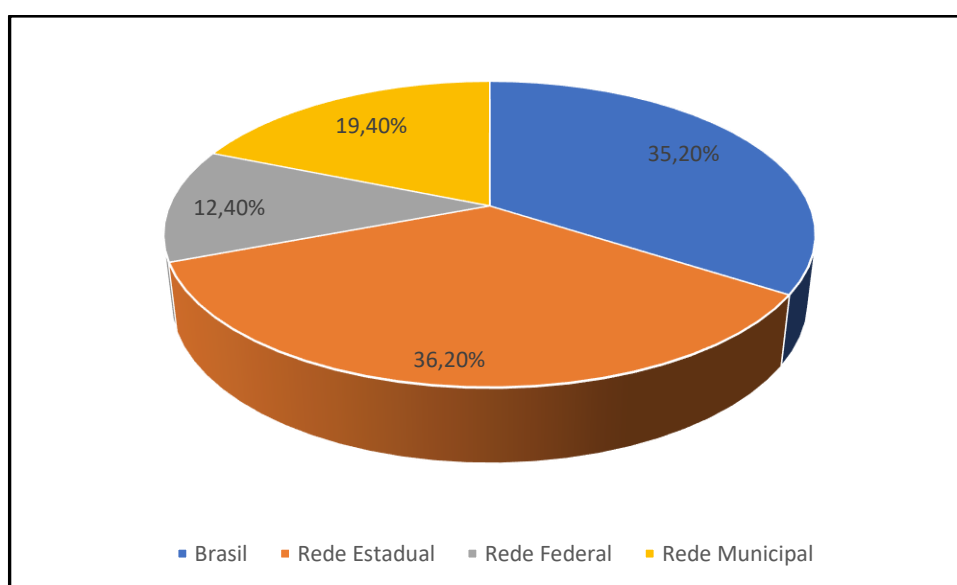
Em relação à situação funcional e regime de trabalho dos docentes e o respeito ao PSPN, o Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação do Tribunal de Contas (TCU, 2015) verificou o desrespeito dos sistemas estaduais de educação a essa norma legal e o alto índice de docentes temporários, entre 40 a 67% em 11 estados da federação.

---

<sup>136</sup> Ferretti (2018) apresenta os dados da pesquisa desenvolvida pela Rede Brasil Atual, em 2017, que conclui os projetos de escola integral desenvolvidos por alguns entes federativos corroboram para o agravamento das desigualdades educacionais.

A esse respeito, a Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (BRASIL/INEP, 2020a) aponta a existência no Brasil de 398.456 docentes atuando no EM das redes estaduais. Desses, 34,7% possuem vínculos de contratos temporários e/ou terceirizados enquanto na Rede Federal há 28.730 docentes atuantes no EM, com 12,4% vinculados a contratos temporários e/ou terceirizados. A adoção dessa modalidade como uma política de contratação de pessoal cria subcategorias de docentes, sem os mesmos direitos e remunerações dos profissionais concursados (DUARTE; SALES; REIS, 2017).

**Gráfico 9 – Docentes do Ensino Médio com contratos temporários e/ou terceirizados de trabalho por Sistema de Ensino – 2019**



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2019.

### 3.2.2.4 – A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC – EM)

A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) respaldam o estabelecimento do currículo comum da educação básica brasileira, (SILVA, 2018b), cabendo ao MEC sua formulação e ao CNE a homologação; sendo debates e estudos relacionados à formulação da BNCC anteriores a publicação da MP nº 746/2016, iniciados no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) (COSTA E SILVA, 2019) e marcados pela formação de dois posicionamentos sobre o estabelecimento do currículo comum.

O primeiro grupo composto por Fundações e Instituições ligadas a setores do empresariado nacional defendiam a necessidade do estabelecimento de um currículo comum e

lançaram o Movimento “Todos pela Base Nacional Comum Curricular”<sup>137</sup>. De acordo com o Movimento, a BNCC, ao estabelecer claramente quais conteúdos todos os alunos brasileiros têm o direito de saber, torna-se referência para os sistemas educacionais na elaboração de currículos, na confecção de materiais didáticos e na formação de professores, resultando no combate à desigualdade educacional do país. Portanto, há a defesa da explicitação do que deve ser aprendido em cada área do conhecimento pela BNCC de forma clara e objetiva, permitindo a avaliação deles pelos exames nacionais e internacionais em larga escala<sup>138</sup>.

O segundo grupo formado por pesquisadores e entidades ligados à área educacional consideram que a publicação das DCNEM/2012 já cumpria o papel de orientar os currículos do EM, seguindo o estabelecido na LDBEN 9.394/1996 e resguardando o direito dos sistemas de ensino de incluírem uma parte diversificada nos seus currículos, estabelecendo uma flexibilidade na organização curricular (COSTA E SILVA, 2019).

Segundo Silva (2015b) a padronização estabelecida pela BNCC fere o exercício da autonomia e a liberdade das escolas, dos professores e dos educadores ao não respeitar às diversidades existentes no ambiente escolar, pois caminha no sentido de ampliar as desigualdades existentes nos nossos sistemas educacionais.

A 1ª versão da BNCC, publicada em setembro de 2015, estava inserida, para Dantas na lógica das tendências internacionais de centralização curricular, com o objetivo de viabilizar programas de avaliações como o PISA, reduzindo o ensino ao simples treino direcionado a testes padronizados, por meio da valorização de respostas pragmático-mecânicas. Nessa perspectiva, o resultado é considerado, e não o processo de aprendizagem ou as “condições concretas de realização das atividades pedagógicas, tais como a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores e professoras” (DANTAS, 2018, p. 109).

Em maio de 2016, o MEC publicou a 2ª versão da Base, identificando-se maior detalhamento do documento, a incorporação de temáticas sociais e modalidades da educação básica, percebendo-se a presença das vozes de diversos atores sociais na concepção do documento (BITTENCOURT, 2017). Ao analisar os componentes referentes à área de Ciências Humanas Dantas (2018), percebe-se uma proposta de integração dos componentes curriculares

---

<sup>137</sup> Na página do Movimento Pela Base, as seguintes empresas, fundações e instituições são indicadas como apoiadores institucionais: Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

<sup>138</sup> Ver documento “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”, publicado pelo Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>. Acesso em: 17 dez 2020.

em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada com maior detalhamento analítico e conceitual.

A publicação da Lei nº 13.415/2017 e a instituição da REM ocorreu antes da publicação da versão final da BNCC, ou seja, a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio<sup>139</sup>. Segundo Lima e Maciel (2018), essa última versão excluiu tópicos fundamentais como gênero, etnia, diversidade, raça, entre outros, buscando abolir da escola o debate dessas temáticas. A homologação, em 17 de dezembro de 2018, da BNCC – EM<sup>140</sup> (BRASIL/MEC, 2018d) definiu o conjunto de aprendizagens essenciais para os adolescentes, os jovens e os adultos cursando o EM.

A BNCC – EM possui caráter normativo, orientando a implantação dos currículos pelos sistemas educativos das três instâncias federativas, instituições e redes escolares. A adaptação deverá ser concluída até o início do ano letivo de 2020 e a implantação completa está prevista para o ano de 2022 (BRASIL/MEC, 2018d).

Segundo Silva (2018a), a BNCC ao estabelecer uma sequência temporal de objetivos instituiu uma dimensão regulatória e restritiva, reforçando a concepção de uma formação baseada no controle; possuidora de um caráter limitador ao ser excessivamente prescritiva e atrelada às avaliações do Estado. Ou seja, a padronização estabelecida é para Silva “contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.” (SILVA, M., 2015b, p. 375).

Para Lourenço e Miranda, a BNCC – EM apresenta uma “relação imbricada entre educação, apressamento da formação e crescimento da economia” (LOURENÇO; MIRANDA, 2019, p. 114), indicando a incorporação dos discursos presentes nas orientações do BM, UNESCO e OCDE sobre a função da educação. Nessa concepção, para Motta e Frigotto, a qualidade educacional é mensurada por meio de resultados e desempenhos baseados em parâmetros internacionais de avaliação de “ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365) como o PISA, ligados a OCDE.

Destarte, a BNCC – EM é o braço curricular da REM, instrumentalizando o conhecimento e favorecendo uma formação visando à preparação do estudante para o mercado de trabalho (LOURENÇO; MIRANDA, 2019), endossando as propostas de formação expressas

---

<sup>139</sup>A BNCC do Ensino Médio só foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

<sup>140</sup> Resolução CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018: Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC – EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDBEN, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL/MEC, 2018d).

pela Lei nº 13.415/2017. Nas suas disposições finais e transitórias, observa-se que a BNCC – EM legitima as avaliações do PISA e dos indicadores do Ideb (art. 13) e atrela a formação inicial e continuada dos professores às diretrizes propostas no documento (art. 14), estabelecendo no seu art. 15 que “O ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), seguinte à publicação da BNCC-EM, deve observar em sua matriz de referência as determinações aqui expostas” (BRASIL/MEC, 2018d, p. 8).

Acresce-se a retomada da concepção do currículo por competência e habilidades para cada área do conhecimento estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 (SILVA, 2018b). Na BNCC – EM, a competência é definida 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, 2018d, p. 3).

A ênfase no ensino de competência e habilidades não tem o objetivo de compreender a relação dos problemas sociais, econômicos e políticos; mas foca-se na capacidade de encontrar soluções práticas para os problemas do dia a dia (FERRETTI, 2018). Portanto, a BNCC é baseada numa visão pragmática da educação, no qual tudo que é estudado deve ser apresentado como resultado. Conclui-se, dessa maneira, uma vitória das OI, como a OCDE, responsáveis pela elaboração dos parâmetros avaliativos, dos propósitos e dos estabelecimentos de metas da educação em nível mundial no debate político na arena política curricular (BITTENCOURT, 2017).

Ao retornar as concepções da década de 1990 sobre a centralidade da noção de competências, a BNCC – EM reforça, de acordo com Silva, a percepção do caráter instrumental da educação, produzindo uma “formação administrada” (SILVA, 2018b, p. 11), suprimindo o aspecto cultural da formação humana. Para a autora, a BNCC propõe um projeto formativo, aludindo uma formação para a autonomia e para o respeito à diversidade cultural, porém, prescreve a adequação da formação humana as necessidades da adaptação. Portanto, as prescrições baseadas nas competências objetivam o controle das experiências e dos indivíduos e das escolas, por meio do estabelecimento de processos avaliativos empenhados na mensuração dos resultados e não nos processos que os gerou.

Essa concepção de avaliação é um ponto de convergência entre as OI. Para elas, os resultados das avaliações balizam a qualidade do ensino ofertado pelos sistemas educacionais.

Nessa ótica, o PISA, organizado pela OCDE, tem se tornado um instrumento político e ideológico para o estabelecimento de metas de aprendizagem a serem alcançadas, com foco na fixação de um padrão internacional de educação.

Por fim, o caráter prescritivo da BNCC – EM e suas formulações sem ouvir as demandas das comunidades escolares, mas possuindo, como interlocutores, na elaboração das proposições setores empresariais demonstram as ações de caráter autoritário que marcaram as políticas educacionais do Governo Temer.

### **3.2.2.5 – As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018**

Prosseguindo com o processo reformista em 2018, foram promulgadas as novas DCNEM, por meio do Parecer do CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL/MEC, 2018a) e da Resolução do CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL/MEC, 2018b). Esse Parecer justifica as transformações materializadas pela Lei nº 13.415/2017 como essenciais para propiciar aos estudantes brasileiros as condições necessárias no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e “não serem atropelados pelo choque do futuro” (BRASIL/MEC, 2018a, p. 8); ou seja, um mundo globalizado, cada vez mais complexo e em acelerado processo de desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL/MEC, 2018a).

Nessa direção, a UNESCO, em 2008, asseverava ser

amplamente reconhecido que o ritmo acelerado da globalização e das transformações das tecnologias da informação e comunicação (TICs) oferecem aos jovens, hoje, mais do que nunca, maiores alternativas de vida e oportunidades. [...] [cabendo aos sistemas de educação secundária] desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia (UNESCO, 2008, p. 11).

Em suas análises, Silva (2018b) encontra paralelos entre a BNCC – EM e as DCNEM de 1998 e os PCNEM de 1999 com uma organização curricular centrada no desenvolvimento de competências; compreendidas como a capacidade de “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BRASIL/MEC, 2018a, p. 10), necessários para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

A centralidade no EC denota o caráter prescrito presente na legislação com foco no controle das experiências dos indivíduos e das escolas por meio dos processos avaliativos

(SILVA, 2018b), que, adequados aos conteúdos estabelecidos pela BNCC, garantiriam resultados mais fidedignos deles (SILVA, M., 2015b).

Nessa seara, as alterações no currículo do EM são orientadas em melhorar o desempenho dos estudantes no Ideb e no PISA, pois, ao flexibilizar o currículo, os jovens das classes populares escolheriam disciplinas nas quais teriam menos dificuldades, o que provavelmente, permitiriam melhores resultados nas avaliações (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A REM incorporou a possibilidade da integralização da carga horária do EM via educação a distância por meio da realização de convênios entre os sistemas de ensino e instituições ofertantes dessa modalidade, conforme já mencionado anteriormente (BRASIL, 2017a; SILVA, 2018b). À vista disso, a DCNEM/2018 estabeleceu o percentual máximo da carga horária do EM que poderia ser ofertado por meio do ensino a distância, devendo haver suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico, de até 20% (vinte por cento) para o EM regular; até 30% (trinta por cento) para o EM noturno e até 80% (oitenta por cento) para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL/MEC, 2018b).

Nessa direção, verificou-se nos documentos do BM analisados nos capítulos 1 e 2 dessa dissertação, que ele considera uma revolução o uso de tecnologias de informação<sup>141</sup> no processo de ensino e aprendizagem ao permitir a extensão da oferta e da cobertura da educação secundária a um custo reduzido e sem perder, segundo o Banco, a qualidade do ensino ofertado (BM, 2007). Em relação a Educação de Jovens e Adultos o BM argumenta que “maioria dos países tende a usar a educação à distância para oferecer aos alunos adultos a oportunidade de concluir o ensino médio geral” (BM, 2007, p. 54).

Acrescenta-se ao cenário a possibilidade de parte da carga horária do EM ser realizada fora do ambiente escolar por meio de uma série de atividades, incluindo aulas, cursos, trabalhos supervisionado e/ou voluntário, pesquisa de campo, aprendizagem profissional, dentre outros, podendo ser realizadas em instituições previamente credenciadas pelos sistemas de ensino (BRASIL/MEC, 2018b). Pressupõe-se a incorporação pela reforma da formulação presente na “Estratégia 2020” do BM (2011) de oportunidades de aprendizagem que ocorrem em uma gama de lugares e situações e não somente no ambiente escolar. Segundo o BM, as “oportunidades de aprendizagem informais são assim essenciais para garantir que todos os jovens possam adquirir competências para o mercado de trabalho” (BM, 2011, p. 4).

---

<sup>141</sup> O BM considera como Tecnologias da Informação e Comunicação o rádio, a televisão, os computadores e a internet. (BM, 2007).

No sistema educacional brasileiro, o modo como as propostas curriculares estão sendo concebidas indicam uma centralidade da noção de competências, configurando-se pela mobilização e pela aplicação de saberes diversos (SILVA, 2017). Dessa maneira, segundo Silva, as dimensões histórico-cultural de formação e construção dos sujeitos do currículo são descartadas e ele é compreendido de forma limitada como “técnica de elaboração de objetivos de aprendizagens.” (SILVA, 2017, p. 16).

À vista disso, Silva, ao analisar o emprego da expressão “e suas tecnologias” presentes nas DCNEM/1998, demonstrou a visão reducionista presente sobre tecnologia compreendida com técnica a ser aplicada, e a conexão entre a tecnologia e o conhecimento científico “é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho” (SILVA, 2009, p. 444) é nessa perspectiva que Silva (2018b) vai mostrando as similaridades entre a BNCC – EM 2018 com as DCNEM/1998.

As DCNEM/2018 definem competências como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL/MEC, 2018b, p. 2) e as habilidades como “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente” (BRASIL/MEC, 2018b, p. 2).

Dessa maneira, a análise desses instrumentos normativos que dão forma ao processo de reforma da educação secundária brasileira iniciada via MP nº 746/2016 e materializada na Lei nº 13.415/2017 denotam o caráter autoritário dos enunciadores da REM para os quais a solução para os problemas das escolas encontram-se, de acordo com Silva, “na teoria, na intenção, no currículo prescrito” (SILVA, 2018b, p. 13), partindo de uma perspectiva tradicional de proposição curricular presente nas reformas do EM dos anos de 1990 e resgatadas no contexto da REM. (SILVA, 2018a; 2018b).



## **Capítulo 4 – Rede Federal de Ensino Médio, o Sistema Colégio Militar do Brasil e o Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais.**

Este capítulo tem como objetivo situar o EM ofertado nas instituições federais de ensino, buscando evidenciar as suas singularidades, seu percurso histórico, sua organização normativa e burocrática. Com esse intuito, o capítulo encontra-se organizado em duas partes. A primeira destinada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde a sua criação, em 2008, descrevendo seu processo de expansão; apresentando as especificidades das instituições que a compõe e situando as condições de infraestrutura e vínculos de trabalho dos docentes em relação a outras redes de ensino. A base de dados utilizada foi o Censo Escolar da Educação Básica de 2020, a partir de informações disponibilizadas pelo Inep.

A segunda parte é subdividida em quatro seções: a primeira trata dos processos de criação e expansão dos Colégios Militares (CM) pelo espaço territorial brasileiro, apresentando suas especificidades em relação às escolas civis. A segunda seção apresenta o *locus* da Pesquisa; o CM/MG, abordando os aspectos referentes à infraestrutura, quantitativo de alunos no EM número total de docentes, seus vínculos de trabalho e formação acadêmica. A terceira seção examina a organização do EM no CM/MG no período entre 2010 e 2017, analisando as transformações ocorridas com a adoção do EC. E a última seção descreve e analisa as características do 3º ano/EM do CM/MG que imprimem, nessa série, uma identidade preparatória para realização de exames de admissão das IES civis e/ou militares.

### **4.1 – A Rede Federal de Ensino Médio.**

O Governo Federal atua na oferta do EM por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também denominada como Rede Federal, criada pela Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Lei n° 11.892/2008 (BRASIL, 2008a). Quanto ao quantitativo atual de instituições, a Rede é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2 Cefets, 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Pedro II com seus respectivos *campi*. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná faz parte Rede Federal, mas não atua na oferta da educação secundária<sup>142</sup>. Essas instituições caracterizam-se por possuírem autonomia patrimonial, financeira, administrativa, disciplinar e didático-pedagógica.

---

<sup>142</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 12. abr. 2020.

No final de 2005, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), do PT, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional<sup>143</sup>, visando a ampliação da presença dos Institutos Federais no território nacional<sup>144</sup>. Conforme consta na página da *internet* do próprio MEC, o “projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica no país” (MEC, [201-?])<sup>145</sup>.

Entre os anos de 2006 e 2016 foram construídas mais de 500 unidades educacionais em todo o território nacional, alcançando o total de 643 unidades escolares em 568 municípios, em 2018<sup>146</sup>. Apesar de pertencerem ao mesmo sistema de ensino, esses educandários possuem características próprias: os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e *multicampi*, ofertantes de cursos de licenciatura, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*, bem como de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, em articulação com as demais modalidades da Educação Nacional.

Nesse diapasão, foi instituída a obrigatoriedade legal da oferta de no mínimo 50% das vagas para oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada<sup>147</sup>. Nesse período, após a publicação da Lei nº 11.892/2008, apenas duas instituições permaneceram com a denominação de Cefets<sup>148</sup>.

No caso das escolas técnicas, sua vinculação se dá com as Universidades Federais, sendo compreendidas como unidades de ensino pertencentes às IES e integrantes das suas estruturas organizacionais, tendo como objetivo ofertar cursos de formação inicial e continuada e Educação Profissional e Tecnológica de nível médio. Por sua vez, o Colégio Pedro II é a instituição mais antiga da Rede Federal, tendo sido fundado no ano de 1837 e atua na oferta de todas as modalidades da educação básica, na educação superior nas áreas de licenciatura e pós-

---

<sup>143</sup> Para promover essa expansão, o governo federal valeu-se da revogação, em 1998, de alguns dispositivos da Lei nº 8.948/1994, o que possibilitou a criação de instituições de ensino técnico por iniciativa única do governo federal. Esses dispositivos condicionavam a criação de novas escolas técnicas federais a parcerias com organismos que se responsabilizassem por sua gestão e manutenção financeira, fossem Estados, municípios, ONGs ou entidades do setor produtivo.” Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/crescimento-do-ensino-tecnico>. Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>144</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>145</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 12 abr. 2020.

<sup>146</sup> Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/04/camara-faz-homenagem-a-10-anos-dos-institutos-federais-criados-na-gestao-lula/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

<sup>147</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 12 abr. 2020

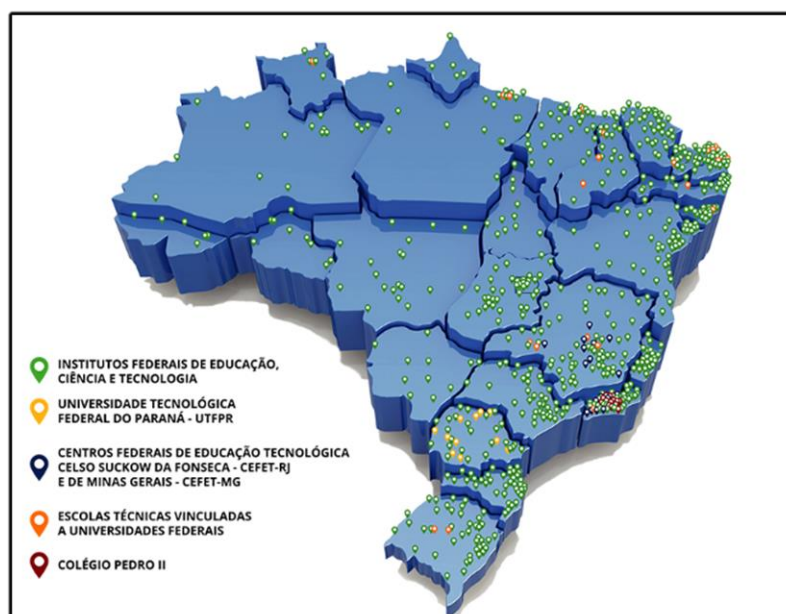
<sup>148</sup> O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro.

graduação e em atividades nas áreas de pesquisa e extensão visando a integração do ensino com as demandas sociais<sup>149</sup>.

Com o escopo de ampliar a capilaridade da Rede Federal, essas instituições são compostas por unidades descentralizadas, os *campis*, responsáveis por garantir, conforme demonstrado na figura 1,

a presença da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao longo de todo o território nacional promovendo a oferta da educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento de inovações tecnológicas alinhados com a vocação local (BRASIL, [201-?])<sup>150</sup>.

**Figura 1 – Distribuição Geográfica da Rede Federal de Ensino**



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

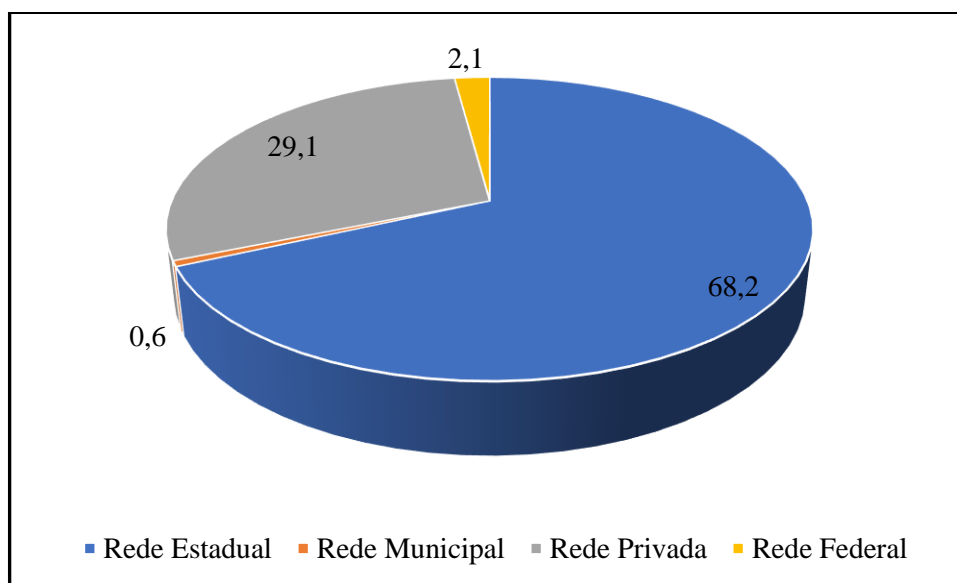
O projeto de expansão e a criação da Rede Federal representou o esforço do Governo Luís Inácio Lula da Silva em promover a interiorização e a ampliação das escolas federais de nível médio de educação tecnológica no território nacional. Entretanto, os dados apresentados pelo Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL/INEP, 2021) demonstram que, dos 28.933 estabelecimentos escolares destinados à educação secundária, as pertencentes a dependência

<sup>149</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 12 abr. 2020.

<sup>150</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 19 abr. 2021.

administrativa federal<sup>151</sup> são de apenas, 2,1% (608) do total das instituições de ensino (gráfico 10), representando 3,09% (233.330) das matrículas do EM regular do país<sup>152</sup>. Na modalidade EJA referente ao EM, a Rede Federal compreende apenas 1,10% (14.170)<sup>153</sup> das matrículas, todavia, os dados relativos à Educação Profissional apresentam uma maior participação dessa Rede nessa modalidade de ensino com um total de 18,6% (360.623)<sup>154</sup> das matrículas.

**Gráfico 10 – Instituições escolares ofertantes do Ensino Médio em 2020 %**



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020.

Por sua vez, as informações coletadas pelo referido Censo demonstram que as escolas pertencentes à dependência administrativa federal destinadas ao EM dispõem de maior disponibilidade de recursos tecnológicos em relação aos demais sistemas de ensino (municipal, estadual e privado) existentes no país. Dos dez<sup>155</sup> itens avaliados no Censo, apenas nos quesitos computador portátil e *tablet* para alunos, as escolas federais (48,1% e 27,5% respectivamente) ficam atrás das escolas da rede privada (53,5% e 31,8% respectivamente).

<sup>151</sup> Optou-se por usar o termo “dependência administrativa federal” utilizado no Censo da Educação Básica por ele representar todas as instituições escolares federais destinadas a Educação Básica, o que inclui as instituições administradas pelas Forças Armadas ofertantes do Ensino Médio, como os CMs pertencentes ao Exército Brasileiro, mas que legalmente não fazem parte da Rede Federal instituída pela Lei nº 11.892/2008.

<sup>152</sup> O número total de matrículas no EM no ano de 2020 foi de 7.550.753 (BRASIL/INEP, 2021).

<sup>153</sup> O número total de matrículas no EM modalidade EJA no ano de 2020 foi de 1.252.580 (BRASIL/INEP, 2021).

<sup>154</sup> O número total de matrículas no EM modalidade Educação Profissional no ano de 2020 foi de 1.936.094 (BRASIL/INEP, 2021).

<sup>155</sup> Internet, Internet banda larga, Internet para alunos, Internet para uso administrativo, Internet para ensino e aprendizagem; Tablet para alunos; Computador portátil para alunos; Computador de mesa para alunos; Projetor multimídia; Lousa digital.

A situação funcional relacionada ao regime de contratação ou tipo de vínculo de trabalho dos docentes é outro item a ser destacado na diferença entre a Rede Federal e as redes estaduais de ensino. Nesse aspecto, as informações obtidas pela Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2019 (BRASIL/INEP, 2020a) evidenciam que 12,45% (3.577)<sup>156</sup> dos docentes atuantes em instituições educacionais federais destinadas ao EM estão submetidos a contratos temporários e/ou terceirizados, enquanto nas redes estaduais esses números alcançam os 34,7%; (144.386)<sup>157</sup>.

Os dados fornecidos pelos institutos governamentais corroboram com as concepções que a qualidade do processo educativo está associada a diversos fatores como condições de trabalho dos professores, infraestrutura das escolas, permitindo o desenvolvimento de ambientes propícios para aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; CORRÊA; GARCIA, 2018; FERRETTI, 2018) e apresentam uma chave explicativa para o sucesso das instituições públicas federais nas avaliações seriadas nacionais como o Enem e os resultados do Ideb<sup>158</sup>.

## **4.2 – O Sistema Colégio Militar do Brasil**

### **4.2.1 – A origem do Sistema Colégio Militar do Brasil**

O Decreto Imperial nº 10.202, de 9 de março de 1889 (BRASIL, 1889, p. 1), ao criar o Imperial Colégio Militar estabeleceu os objetivos e finalidades da instituição de ensino: o de ofertar ensino gratuito aos filhos<sup>159</sup> dos militares (Exército e da Força Armada) e o de incutir nos jovens o desejo de seguir a carreira militar concluindo os “estudos superiores das Escolas Militares do Império”. Dessa maneira, duas características basilares dos CM atuais estão presentes desde a criação da primeira escola: a oferta da educação básica para os dependentes de militares das Forças Armadas – Marinha, Exército e Aeronáutica – e a preparação dos discentes dos CM para o prosseguimento dos estudos nas IES pertencentes às Forças Singulares.

---

<sup>156</sup> O total de docentes atuantes no EM da Rede Federal de ensino é de 28.730 (BRASIL/INEP, 2020a).

<sup>157</sup> O total de docentes atuantes no EM das redes estaduais é de 398.456. (BRASIL/INEP, 2020a).

<sup>158</sup> Disponível em: <https://enemporescola.com.br/escola/35141586/medias>. Acesso em: 13 abr. 2020.

<sup>159</sup> Somente em 1989, o Sistema admitiu as estudantes do sexo feminino. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 19 abr. 2020.

A infraestrutura avançada<sup>160</sup> para a época, aliada à qualidade do ensino ofertada pelo CMRJ, nome adotado após a Proclamação da República (1889), promoveu no EB um desejo de criar, nas diversas regiões do território nacional, outras instituições de ensino aos moldes do primeiro colégio gerido pela Força Terrestre. Nesse sentido, em 1912, foram criados o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) e o Colégio Militar de Barbacena, e em 1919 o Colégio Militar de Fortaleza (CMF), estabelecendo, em território nacional, os quatro primeiros CM, dando origem ao que na contemporaneidade é conhecido como Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) (LEAL, 2009; HARTMANN; BECKER, 2018).

No entanto, a qualidade do ensino alcançado pelas instituições não as poupou de críticas, no geral relacionadas ao alto custo de manutenção dos colégios e a baixa adesão dos seus egressos à carreira militar, uma de suas finalidades. Além disso, eram acusadas de gerar privilégios para os filhos de militares. Setores do próprio EB atacavam a existência dos Colégios e propunham a centralidade no ensino bélico e na defesa da pátria como responsabilidade da Força Terrestre. Nesse cenário, o Colégio de Barbacena encerra suas atividades em 1925, seguido pelo fechamento do CMF, em 1938, e do CMPA, em 1939 (LEAL, 2009).

A segunda fase de construção e expansão dos CM relaciona-se ao Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), do Partido Social Democrático (PSD). Os ideais nacionalistas e desenvolvimentistas propagandeados pelo governo, a ampliação do orçamento destinado as Forças Armadas e a presença de um grupo favorável<sup>161</sup> a construção dos educandários administrados pelo EB introduziram as propostas de criação de novos colégios na agenda política. À vista disso, foram criados o Colégio Militar de Belo Horizonte (CM-BH), em 1955, o Colégio Militar de Salvador (CMS), em 1957, o Colégio Militar de Curitiba (CMC), em 1958, o Colégio Militar de Recife (CMR), em 1959, Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) e Colégio Militar de Fortaleza (CMF), ambos em 1962<sup>162</sup>.

A dispersão espacial dos CM demonstra o empenho do EB para atuar em todo o espaço territorial nacional, privilegiando a criação nas capitais dos respectivos Estados. Outros aspectos considerados são o efetivo da Força Terrestre e a presença de Comandos Militares na

---

160 O CMRJ contava com uma biblioteca detentora de mais de 5.000 exemplares, uma sala de armas, campo de exercícios, linha de tiro, Museu Militar, Museu de História Natural, gabinete de Física, laboratório de Química e um cinema com 300 lugares.

161 O Ministro da Guerra, Teixeira Lott, ex-aluno do Colégio Militar de Barbacena e comandante da Escola Militar de Realengo, elo entre JK e os militares; e o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, ex-aluno do CMRJ, são exemplos de personalidades do GF do período defensores da criação dos CM (LEAL, 2009).

162 Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 19 abr. 2021.

unidade federativa de criação dos colégios, casos da criação do Colégio Militar de Brasília (CMB), em 1978, e do Colégio Militar de Belém (CMBel), em 2015. A importância geopolítica das regiões exerceu influência na criação dos Colégios Militares de Campo Grande (CMCG), em 1995, atendendo as guarnições presentes no Pantanal e na fronteira oeste brasileira, e a de Manaus (CMM), em 1971, refletindo, de acordo com Hartmann e Becker, a doutrina do governo militar de promover a “ocupação do território, ocupação da Amazônia e da preocupação com as imensas áreas de fronteiras, especialmente, da região Norte, nas áreas da Floresta Equatorial, a Amazônia” (HARTMANN; BECKER, 2018, p. 175).

No final da década de 1980, em um contexto de redefinição das prioridades do EB e da restrição orçamentária, quatro instituições são fechadas: CM-BH, CMR, CMC, CMS. No ano de 1993, durante o Governo de Itamar Franco (1992-1994) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os educandários são reabertos, havendo também a expansão do Sistema com a criação do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) – citado anteriormente, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e o Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), rompendo com a lógica da criação de colégios nas capitais. Para a DEPA, a criação do CMSM era justificada, pela presença da segunda maior guarnição do país nessa cidade. A criação do CMJF, por sua vez, “partiu do [interesse do] presidente Itamar<sup>163</sup> [...] e seu empenho nesse sentido foi grande e persistente” (DEPA, 2016, p. 173).

Uma nova fase de expansão teve início em 2010, com a publicação pelo Ministério da Defesa da Portaria Normativa nº 1.065, de 28 de junho de 2010 objetivando: a) a criação de novos CM em decorrência da criação de novas organizações militares – a criação do CMBel, em 2015, é um desdobramento desta normativa; b) o estabelecimento do turno integral de forma a ampliar o número de vagas no SCMB, no intuito de atender as demais Forças Singulares e c) desenvolvimento de estudos para ampliação do Ensino a Distância.

Nesse sentido, o EB, no seu planejamento estratégico 2016-2019<sup>164</sup>, apresenta entre seus objetivos a realização de estudos para a implementação de mais dois CM: o Colégio Militar da Vila Militar<sup>165</sup>, no Rio de Janeiro e o Colégio Militar de São Paulo (CMSP), localizado na cidade de São Paulo, que tinha a peculiaridade de ser o único grande Comando Militar

---

<sup>163</sup> O presidente Itamar Franco fez sua carreira política em Juiz de Fora/Minas Gerais.

<sup>164</sup> Publicado no Boletim Especial do Exército, nº 28, de 22 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.infodefensa.com/archivo/files/bee%2028-14%20%20plano%20estrat%C3%A9gico%20do%20ex%C3%A9rcito%202016-2019.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>165</sup> Em fase de estudo de implementação. Portaria nº 286-EME, de 30 de novembro de 2018. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/1/2638/1/be49-18.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

(Comando Militar do Sudeste) a não possuir CM. O CMSP iniciou suas atividades em fevereiro de 2020, atendendo alunos do 6º ano do ensino fundamental, e é o 14º colégio do SCMB.

Destarte, a criação, consolidação e propostas de expansão do SCMB inserem-se na concepção segundo a qual o EB compreende a educação com um meio de promover a conexão entre setores militares e civis da sociedade. Nesse diapasão, a presença dos CM nas 5 regiões político-administrativas do país é compreendida como uma das ações promovidas pelo Exército de multiplicar seus ideais em diversos setores da sociedade civil e simultaneamente preparar uma parcela da juventude nacional para as diversas carreiras militares e civis presentes na sociedade brasileira (NOGUEIRA, 2014; HARTMANN; BECKER, 2018).

Na tabela 1 encontram-se os 14 CM por ordem cronológica de criação.

**Tabela 1 – Colégios Militares por ordem Cronológica de Fundação e Unidade Federativa na qual estão instalados**

	COLÉGIOS	Ano de Fundação	Unidade Federativa
1	Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)	1889	Rio de Janeiro
2	Colégio Militar de Belo Horizonte (CM-BH)	1955	Minas Gerais
3	Colégio Militar de Salvador (CMS)	1957	Bahia
4	Colégio Militar de Curitiba (CMC)	1958	Paraná
5	Colégio Militar de Recife (CMR)	1959	Pernambuco
6	Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)	1962	Rio Grande do Sul
7	Colégio Militar de Fortaleza (CMF)	1962	Ceará
8	Colégio Militar de Manaus (CMM)	1971	Amazonas
9	Colégio Militar de Brasília (CMB)	1978	Distrito Federal
10	Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)	1994	Rio Grande do Sul
11	Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF)	1994	Minas Gerais
12	Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	1995	Mato Grosso do Sul
13	Colégio Militar de Belém (CMBel)	2015	Pará
14	Colégio Militar de São Paulo (CMSP)	2020	São Paulo

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Os CM são subordinados a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial<sup>166</sup> (DEPA), responsável por gerir o SCMB. A missão institucional dessa Diretoria é atuar no planejamento, na coordenação e na supervisão da educação preparatória e assistencial, assim como a avaliação

<sup>166</sup> Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) foi criada pelo Decreto n 71.823, de 7 de fevereiro de 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71823-7-fevereiro-1973-420207-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Reorganiza%20o%20Departamento%20de%20Ensino,Ex%C3%A9rcito%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 19 abr. 2021.



do processo ensino-aprendizagem dos CM<sup>167</sup>, tendo por finalidade, de acordo com o seu Regulamento,

I – acompanhar as atividades de ensino realizadas pelos CM (caráter preparatório e assistencial), executadas nas modalidades de ensino fundamental e médio regulares, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – LDBEN, e de acordo com os preceitos estabelecidos pelo Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e pelo Regimento Interno dos Colégios Militares; II – desenvolver o ensino fundamental e médio à distância, de acordo com o § 4º do art. 32 da LDBEN e atendidas às diretrizes dos escalões superiores; III – exercer a supervisão didático-pedagógica na Fundação Osório (FO) para fins de orientação, coordenação e controle de suas atividades educacionais, conforme a Portaria Ministerial nº 537, de 18 de outubro de 1994, e o Decreto nº 1.944, de 27 de junho de 1996; e IV – cooperar com o DECEX nos assuntos relativos ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). (BRASIL/CE, 2014, p. 2)

A DEPA é subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), responsável pelas atividades de ensino e pesquisa dentro da Força Terrestre; cabendo a administração e execução de políticas de Ensino, Pesquisa, Formação e Aperfeiçoamento contínuo dos militares no âmbito do EB.

É responsabilidade do DECEX distribuir os recursos destinados à pesquisa e ao ensino; homologar processos, métodos, manuais e estudos referentes à sua área de atuação; além de manter contato com a comunidade nacional de ensino e pesquisa. Ao DECEX estão subordinadas, além da DEPA, quatro outras diretorias<sup>168</sup> (ver figura 2); este por sua vez subordina diretamente ao Comando do Exército.

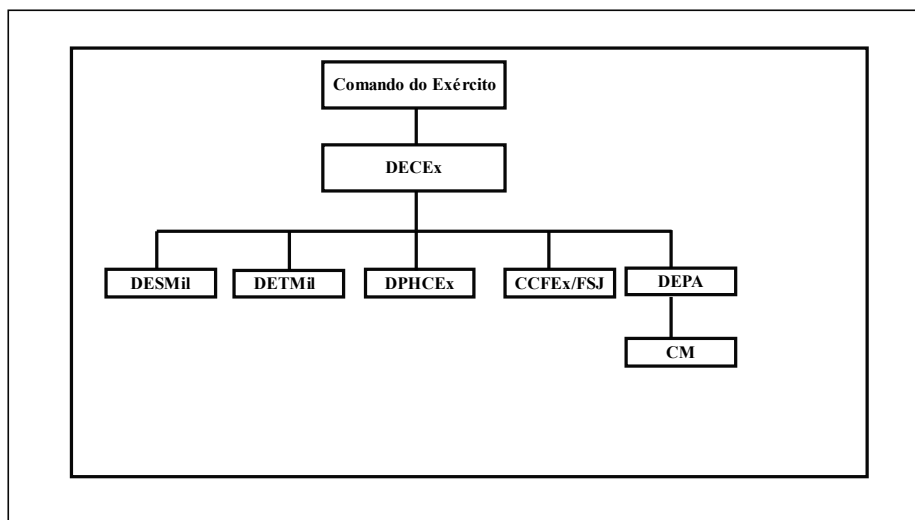
Verifica-se entre os colégios, as diretorias, o DECEX e o Comando do Exército a reprodução da inextricável hierarquia de comando do EB, pela qual as diretorias se vinculam por uma relação de subordinação, no qual o Comando do Exército apresenta-se como órgão hierárquico máximo (NOGUEIRA, 2014).

---

<sup>167</sup> Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/missao>. Acesso em: 21 abr. 2021.

<sup>168</sup> Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), Diretoria de Educação Técnica Militar (DETMil), Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército (DPHCEX) e Centro de Capacitação Física do Exército e Fortaleza de São João (CCFEx/FSJ).

**Figura 2 – Organograma subordinação do DECEEx**



Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Em termos de organização, funcionamento e conteúdos curriculares os CM subordinam-se aos princípios normativos da Educação Básica – LDBEN, DCN, BNCC e às normas do Sistema de Ensino do EB<sup>169</sup> balizadas pelos valores militares: patriotismo, civismo, fé na missão do Exército, amor à profissão, espírito de corpo e aprimoramento técnico-profissional. Esses valores são os alicerces para formação de lideranças políticas civis e militares coadunadas com os valores da instituição.

Nessa perspectiva, os discentes do SCMB estão submetidos aos pilares das Forças Armadas da hierarquia e disciplina, em um sistema que valoriza o esforço pessoal e a meritocracia e concomitantemente busca-se desenvolver o pertencimento a uma coletividade: ser aluno do SCMB. Isso ocorre a partir da incorporação do aluno ao Sistema por meio de rituais simbólicos de “entrega da boina” (com as cores heráldicas do EB), colocar-se em forma, participar de formaturas e outras cerimônias militares, entoar a saudação ao Colégio, prestar continência aos superiores hierárquicos, tornando o aluno parte de um todo maior que é o EB (NOGUEIRA, 2014).

O SCMB possui peculiaridades em relação aos demais sistemas educacionais do país: os colégios são comandados por Coronéis e os vice-diretores são oficiais superiores (Coronel, Tenente-Coronel, Major) do EB; os recursos para a manutenção são oriundos do Ministério da

<sup>169</sup> Os CM têm suas atividades e funcionamento regidos pelo Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126) e o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), visando dar uma uniformidade ao funcionamento das unidades. No aspecto pedagógico, os colégios seguem as determinações e orientações estabelecidas pelas Normas de Planejamento e Gestão Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil (NPGE/SCMB).

Defesa; o ingresso dos discentes no SCMB ocorre por três vias, ser dependente de militar das Forças Armadas, transferência entre CM e por meio de concurso público para ingresso no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do EM<sup>170</sup>.

Outra característica do Sistema são as visitas de inspeção anuais promovidas pela DEPA nos colégios para conferência de documentos pedagógicos e das ações desenvolvidas pelos educandários. Percebe-se aqui a regulação institucional ou de controle, discutida no capítulo 1, e presente no SCMB desde o início da sua criação com o estabelecimento dos critérios para ingresso no CM, os objetivos e metas a serem alcançados, os estabelecimentos de padrões e normas a serem seguidos por todos os CM.

#### **4.2.2 – O Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais (CM/MG)**

O CM/MG possui um conjunto de prédios divididos em pavilhão escolar (oito sala dos professores, vinte e oito salas de aula<sup>171</sup>, cinco laboratórios<sup>172</sup>, um auditório, uma biblioteca<sup>173</sup> com espaço de leitura, Supervisão Escolar e Corpo de Alunos) e o pavilhão de comando (departamentos administrativos), um ginásio poliesportivo, salas para prática de aulas de ginástica, esgrima e lutas, duas quadras cobertas e uma descoberta, um campo de futebol, uma piscina e uma pista de atletismo, uma área destinada à prática do hipismo e áreas verdes, destinadas a convivência. Uma estrutura muito diferente de outras redes públicas de ensino.

O Comandante e Diretor de Ensino dispõem dos seguintes órgãos consultivos: o Conselho de Ensino, o Conselho de Classe e a Comissão Permanente do Magistério. A estrutura administrativa se divide em dois ramos básicos, ambos subordinados ao Subdiretor de Ensino e este ao Comandante e Diretor de Ensino. A Seção de Supervisão Escolar é responsável por desenvolver, orientar, coordenar as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e o Corpo de Alunos responsável pela infraestrutura física (salas de aula, laboratórios) e pelas questões disciplinares, e de desenvolvimento do espírito cívico e do culto às tradições militares pelo corpo discente (BRASIL/CE, 2008).

---

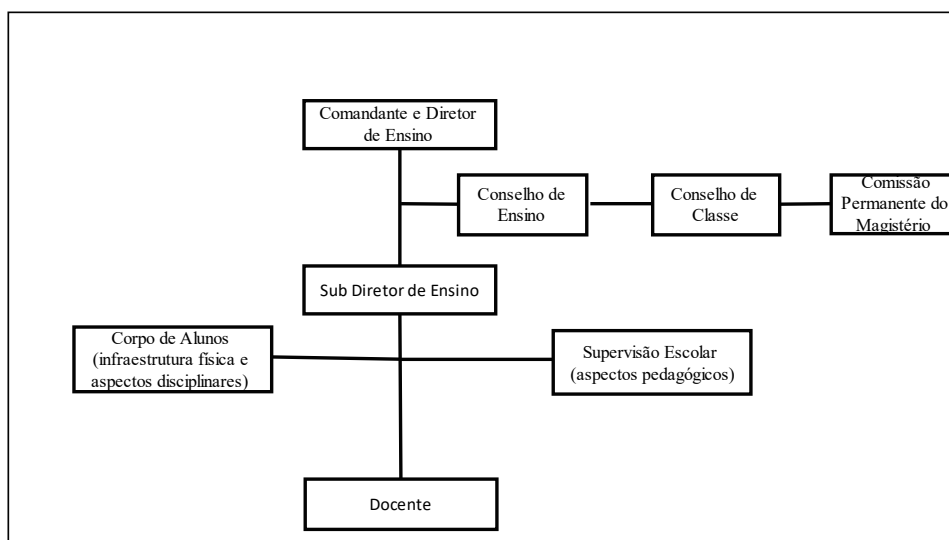
<sup>170</sup> Portaria nº 199-DECEX, de 31 de julho de 2020 EB: 64445.009130/2020-13 Aprova as Instruções Reguladoras do Concurso de Admissão e da Matrícula nos Colégios Militares, (IRCAM/CM – EB60-IR24.001 Disponível em: [http://www.esfcex.eb.mil.br/images/concurso/2020/CA\\_CMS/PORTARIA-N-199-DECEX-DE-31-DE-JULHO-DE-2020\\_IRCAM.pdf](http://www.esfcex.eb.mil.br/images/concurso/2020/CA_CMS/PORTARIA-N-199-DECEX-DE-31-DE-JULHO-DE-2020_IRCAM.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>171</sup> 12 destinadas ao EM.

<sup>172</sup> Química, Física, Biologia, Matemática, Robótica.

<sup>173</sup> Com aproximadamente 15mil títulos e 21 mil exemplares.

**Figura 3 – Organograma administração da Divisão de Ensino do CM/MG**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

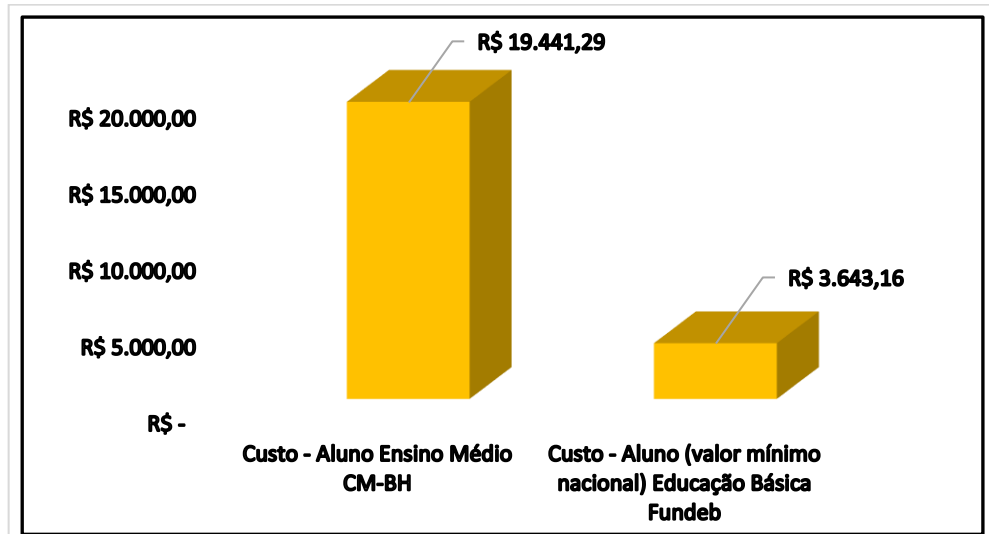
As aulas são ministradas no turno matutino e no vespertino, os alunos podem participar de atividades extraclases, nos grêmios ou clubes existentes na escola<sup>174</sup>. Tendo como referência o ano letivo de 2020, estão matriculados, no EM, 279 alunos (Gráfico 12). Em 2020, o custo básico por aluno do EM foi de R\$ 19.441,29 (dezenove mil quatrocentos e quarenta e um reais e vinte e nove centavos)<sup>175</sup>, no mesmo período o Fundeb calculou o valor mínimo nacional por aluno em R\$ 3.643,16 (três mil, seiscentos e quarenta e três reais e dezesseis centavos)<sup>176</sup> (Gráfico 11).

<sup>174</sup> Exemplos de grêmios existentes no CM/MG: cavalaria, Jornalismo, e Banda de Música. Os clubes de astronomia, física, Clube de Relações Internacionais para Estudantes (CRIE), Núcleo de Iniciação Científica e Tecnológica (NICT) são exemplos de atividades extraclases desenvolvidos pelos discentes.

<sup>175</sup> Portaria nº 4.168/GM-MD, de 11 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-4.168/gm-md-de-11-de-dezembro-de-2020-299072156> Acesso em: 22 abr. 2021.

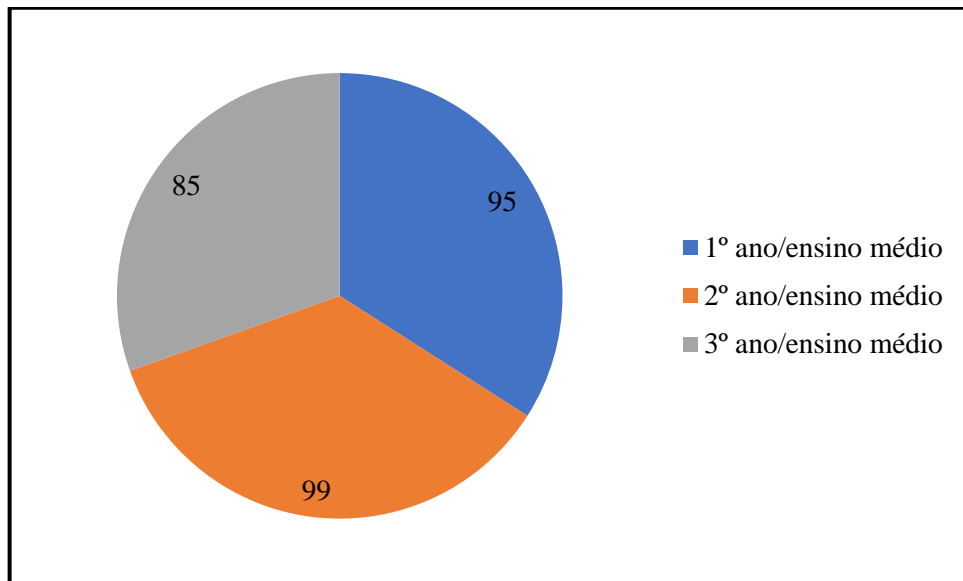
<sup>176</sup> Portaria interministerial nº 4, de 27 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-4-de-27-de-dezembro-de-2019-235856724#:~:text=2%20ba%20o%20valor%20anual%20m%20c3%20adnimo,para%20o%20exerc%20c3%20adicio%20de%202020>. Acesso em: 22 abr. 2021.

**Gráfico 11 – Custo aluno Ensino Médio (CM/MG) X Educação Básica (Fundeb)**



Fonte: Portaria nº 4.168/GM-MD, de 11 de dezembro de 2020; Portaria interministerial nº 4, de 27 de dezembro de 2019.

**Gráfico 12 – Distribuição alunos do Ensino Médio do CM/MG por série em 2020**

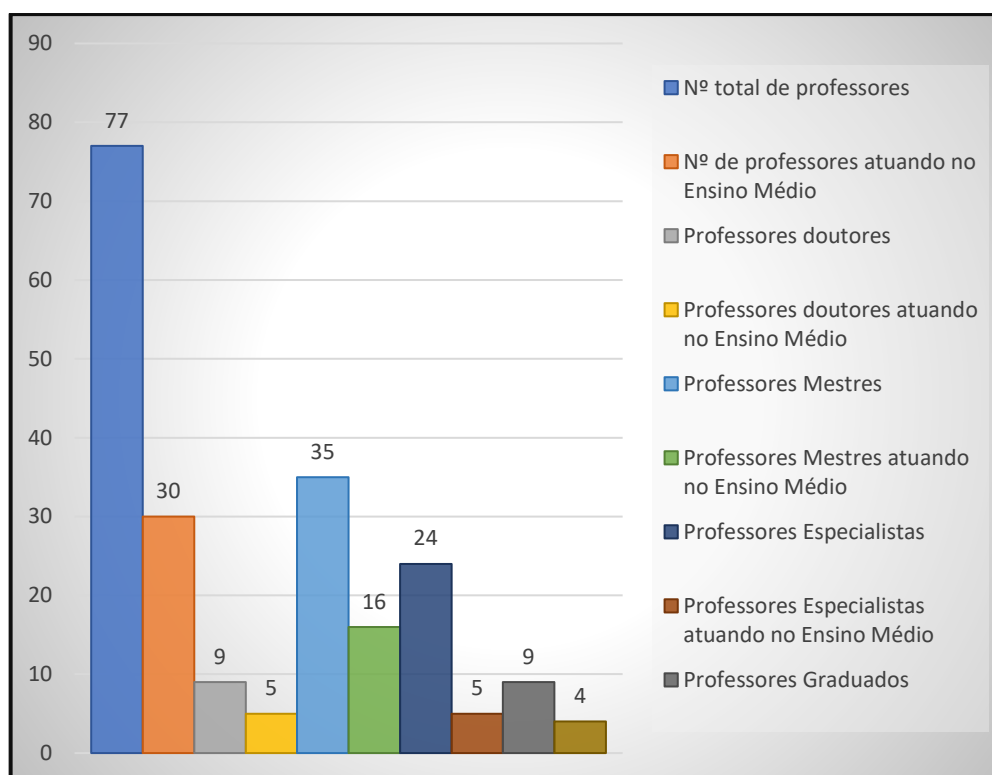


Fonte: Relação de alunos CM/MG 2020

No CM/MG, em 2020, atuaram 77 professores (30 no EM) com diversos graus de especialização: 9 doutores (5 no EM); 35 mestres (16 no EM); 24 especialistas (5 no EM) e 9 graduados (4 no EM) (Gráfico 13), e estão divididos em dois regimes jurídicos: militar e civil. Os militares possuem três carreiras distintas são elas: O Oficial do Quadro Complementar de

Oficiais (QCO)<sup>177</sup>, o Oficial Prestador de Tarefa por Tempo Certo (PTTC)<sup>178</sup> e a terceira carreira dos militares é a do Oficial Técnico Temporário (OTT)<sup>179</sup>. Os professores civis, em sua maioria, pertencem à carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e possuem três regimes de trabalho: o de 20 horas semanais, o de 40 horas semanais e o de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, sendo que a maioria dos professores está vinculada a essa última. O magistério do CM/MG é composto por 9 oficiais PTTC, 16 oficiais QCO, 10 oficiais OTT e 41 professores civis pertencentes ao quadro do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico<sup>180</sup> e 1 professor civil de contrato temporário (Gráfico 14).

**Gráfico 13 – Titulação dos Professores do CM/MG em 2020**



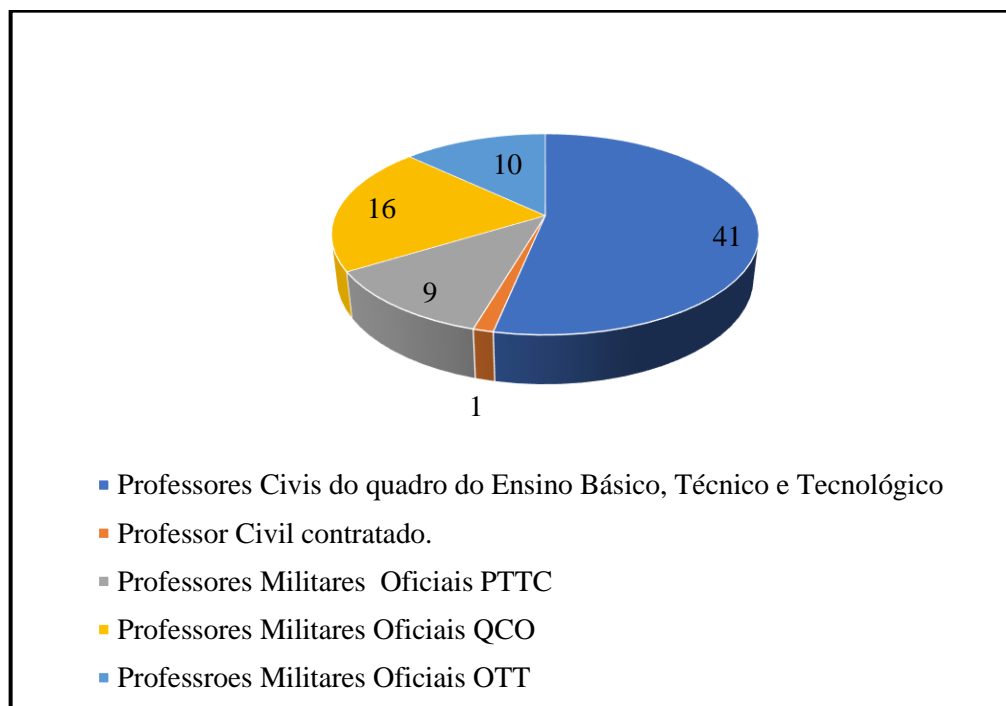
Fonte: Relação de professores CM/MG 2020

<sup>177</sup> O oficial QCO ingressa no EB após aprovação em concurso público de nível superior e por ser um oficial de carreira pode alcançar a graduação de Tenente – Coronel.

<sup>178</sup> PTTC é um oficial da reserva que retorna para as Organizações Militares para prestarem serviços de natureza administrativa ou pedagógica; no caso dos PTTC atuantes no magistério é exigido o curso na área de atuação, cabe ressaltar que um QCO da reserva pode se tornar um PTTC.

<sup>179</sup> O oficial (OTT) ingressa no EB por meio de processo seletivo, cada Região Militar é responsável pelo processo de sua respectiva área, é necessária formação superior e a permanência é de no máximo 8 anos.

<sup>180</sup> Professores concursados e com carreira estabelecida pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

**Gráfico 14 – Professores do CM/MG por Contrato de Trabalho em 2020**

Fonte: Relação de professores CM/MG, 2020.

#### 4.2.3 – A organização do Ensino Médio do Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais entre os anos de 2010 e 2017

Nesta seção, examinaremos o conjunto de modificações ocorridas no EM do CM/MG a partir de documentos produzidos pelos órgãos de ensino do EB e pelo Colégio no período de 2010 a 2017. Esse recorte temporal se deve, portanto, às alterações realizadas na legislação nacional para o EM, como a alteração do formato do ENEM, em 2009, com repercussão nos currículos escolares e a aprovação das DCNEM, em 2012; e as regulamentações próprias emanadas do Sistema e processadas no âmbito do SCMB, como: a publicação da Portaria nº 075 – DECEX, de 11 de agosto de 2009<sup>181</sup> e da Portaria nº 38 – DECEX, de 12 de abril de 2011<sup>182</sup>, que promoveram mudanças na organização curricular e na identidade do EM do CM/MG. E, finalmente, a aprovação da Lei nº 13.415/2017, objeto de estudo desta dissertação,

<sup>181</sup> Autorizou a antecipação do diploma de conclusão do EM no SCMB. Disponível em: <http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/portarias/Portaria075-DECEX.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

<sup>182</sup> Estabelece o Ensino por Competência na linha de ensino do Exército Brasileiro. Disponível em: [http://www.esie.eb.mil.br/images/destaques/chqao\\_port\\_38\\_decex\\_2012.pdf](http://www.esie.eb.mil.br/images/destaques/chqao_port_38_decex_2012.pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

que instituiu a última REM em âmbito nacional, provocando realização de ações, comandadas pela DEPA a serem construídas entre 2018 e 2023 e implementadas no EM nos colégios do SCMB, a partir de 2019, imprimindo novos modos de organização ao EM do CM/MG<sup>183</sup>.

A análise documental, nesta seção, centrou-se então nas transformações ocorridas após a adoção do EC pela instituição, demonstrando ao longo do processo a ampliação por parte da DEPA da regulação institucional ou de controle (apresentada no capítulo 1) sobre os CM via centralização das decisões pedagógicas pela DEPA, a incorporação da lógica e do discurso presentes nas reformas educacionais pelo Colégio e a concepção de qualidade defendida pelo CM/MG. Na segunda parte, apresentamos o caráter formativo do 3º ano/EM, demonstrando como a centralidade na preparação para os processos de ingresso no ensino superior direcionam a organização dos currículos e processos avaliativos.

Em vista disso, os anos compreendidos entre 2010 e 2017 foram escolhidos para análise dos documentos produzidos pelos órgãos de ensino do EB, especialmente a DEPA e pelo CM/MG, pretendendo examinar as modificações ocorridas no currículo, na produção de documentos pedagógicos e nos processos avaliativos no CM/MG do período estudado.

A análise embasou-se em duas premissas: a da incorporação de instituição da lógica e dos discursos presentes nas reformas educacionais direcionadas ao EM na última década, e de que as instituições não reproduzem linearmente as formulações normativas oficiais, reinterpretando-as por meio de um processo de seleção de acordo com os valores da instituição (SILVA, 2009, 2010).

No início da pesquisa, os documentos selecionados para análise foram as Normas de Planejamento e Gestão Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil (NPGE/SCMB) e o Plano Geral de Ensino (PGE)<sup>184</sup> do CM pesquisado, que versam sobre a educação básica, ministrada pelo SCMB. Contudo, ao longo da realização da pesquisa outros documentos foram incorporados à análise, ver tabela 2.

---

<sup>183</sup> As transformações decorrentes da implementação da Lei nº 13.415/2017 serão analisadas no capítulo 5.

<sup>184</sup> Os documentos analisados foram as NPGE/SCMB referente aos anos de 2018, 2019 e 2020 e os PGE dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 20220.



**Tabela 2 – Lista de documentos produzidos pelo Exército Brasileiro, pela Diretoria de Educação Preparatório e Assistencial direcionados ao Sistema Colégio Militar do Brasil e pelo Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais.**

Ministério da Defesa da Portaria Normativa nº 1.065, de 28 de junho de 2010
Ordem de Serviço nº 022 – sec. Ens./DEPA, de 22 de maio de 2018
Palestra Base Nacional Comum Curricular CEDEPA, 2018.
Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008.
Portaria nº 075 – DECEEx, de 11 de agosto de 2009
Portaria nº 038 – DECEEx, de 12 de abril de 2011
Portaria normativa nº 37/MD, de 13 de setembro de 2017
Portaria nº 286-EME, de 30 de novembro de 2018
Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil 2019
Proposta para o funcionamento do 3º ano 2019 do Colégio Militar situado no Estado de Minas Gerais (CM/MG)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As NPGE/SCMB são elaboradas anualmente pela DEPA e estabelece orientações sobre organização administrativa e pedagógica dos CM. Nas normas encontram-se as regras sobre os critérios de distribuição dos alunos nas turmas que constituem uma série; a utilização dos uniformes (dentro e fora do espaço escolar); biblioteca, manutenção da infraestrutura dos CM; o *layout* das salas de aula de acordo com a MD/NPGE/SCMB constituem-se de “espaços muito bem iluminados, ventilados e arrumados, de maneira que todos os alunos enxerguem inteiramente o quadro branco” (MD/NPGE/SCMB, 2017, p. 11) e determinações sobre a distribuição dos tempos de aula e sua duração. Bem como orientações e determinações relativas às questões administrativas da gestão escolar: matrícula dos discentes; férias dos agentes educacionais civis e militares; regime de trabalho dos docentes (civis e militares) e deslocamento para atividades relacionadas ao Projeto Pedagógico do Sistema fora da Sede (outra cidade, Estado ou país) dos Colégios são objetos de orientação e/ou determinações das NPGE/SCMB.

As NPGE/SCMB imprimem sobre o currículo injunções ao determinarem de quais modos os agentes de ensino e discentes irão participar do seu desenvolvimento; os pressupostos teórico-metodológicos empregados na elaboração; os conteúdos a serem ensinados; os objetivos a serem alcançados e os procedimentos a serem aplicados nos processos avaliativos.

Sobre eles, há delimitação dos critérios utilizados no somatório das notas do trimestre; da confecção, duração e datas das avaliações de final de etapa, chamadas no Sistema de Avaliações de Estudo (AE); as ações a serem adotadas na Recuperação da Aprendizagem, considerada obrigatória, paralela e contínua; e no estabelecimento do número mínimo de notas referentes às Avaliações Parciais (AP) seguindo o padrão de

no mínimo, 03 (três) notas de AP por trimestre – para as disciplinas com carga-horária semanal acima de 02 (dois) tempos de aula; e, no mínimo, 02 (duas) notas de AP por trimestre – para as disciplinas com até 02 (dois) tempos semanais de aula (MD/NPGE/SCMB, 2017, p. 50).

Encontram-se, nas NPGE/SCMB, as orientações sobre a elaboração dos documentos pedagógicos confeccionados pelos CM indicando a formatação, o conteúdo, os prazos para elaboração e os responsáveis pela produção e envio para a DEPA para avaliação e aprovação. Destarte, as normas regulam, no SCMB, os aspectos relacionados ao planejamento, à gestão e a execução do ensino, sendo o documento base para produção do PGE pelos Colégios.

Seguindo as orientações das NPGE/SCMB, o CM/MG confecciona anualmente o seu PGE e, de acordo com a MD/NPGE/SCMB, ele deve ser elaborado de “maneira objetiva, tirando destas normas aquilo que efetivamente interessa à Direção de Ensino, para melhor cumprir a missão” (MD/NPGE/SCMB, 2017, p. 6), com a finalidade, segundo o MD/PGE, de regular “o planejamento, a gestão escolar e a execução do ensino [do CM/MG]” (MD/PGE, 2020, p. 6), devendo constar as referências legais utilizados na sua elaboração; o calendário escolar, os modos como os quatro anos finais do ensino fundamental e os três anos EM foram organizados; histórico da instituição e sua missão; tópicos relacionados à gestão escolar e as atribuições das diversas seções relacionadas ao ensino<sup>185</sup>.

No Plano encontram-se as diretrizes para a elaboração dos documentos pedagógicos; as opções metodológicas e didáticas a serem utilizadas, como os processos avaliativos; as atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo do ano; as visitas pedagógicas e projetos desenvolvidos pela escola. Em suma, o maior número de informações possíveis e situações previstas durante a organização do ano letivo. Após a elaboração do PGE, ele é remetido a Diretoria para análise e aprovação.

A análise dos documentos indica um processo, a partir de meados da década de 2010, de ampliação da regulação de controle por parte da DEPA sobre os CM, com a proposição de ações direcionadas aos currículos, os conteúdos e processos avaliativos. A centralidade das decisões pela Diretoria e as injunções provocadas por ela nos CM denotam o esforço para alcançar maior controle e uniformidade sobre os procedimentos e métodos dentro do SCMB, no intuito de dirimir as discrepâncias existentes entre os colégios do Sistema.

---

<sup>185</sup> Divisão de Ensino, do Corpo de Alunos, da Divisão de Pessoal/Ajudância Geral, Seção de Comunicação Social, Seção de Informações e Operações, Assessoria para Apoio Jurídico, Seção de Concursos, Seção de Informática.

Essa inflexão coincide com a adoção pelo Sistema do EC e podem representar a ressonância, dentro do SCMB, das reformas pelas quais a educação brasileira é submetida nos últimos 30 anos, incorporando, no discurso institucional, a preocupação com a garantia e oferta do ensino de qualidade, excelência profissional, currículo atraente, mas procurando promover a padronização dos docentes e discentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Diante disso, verifica-se na documentação analisada um movimento de alinhamento das práticas pedagógicas do CM/MG aos dispositivos normativos (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais) da legislação educacional nacional<sup>186</sup>. Em linhas gerais, ele foi marcado por duas fases distintas: a primeira entre 2009 e 2012, nos quais se observa orientações genéricas sobre os modos de atuação dos docentes e a segunda a partir de 2013 a 2020, no qual haverá uma série injunções<sup>187</sup> sobre o fazer docente.

No que tange ao EM, sua grade curricular experimentou, no início da segunda década do século XXI, alterações na sua organização provocadas pela inserção. Em 2011, da obrigatoriedade, em todas as séries do EM, das disciplinas de Sociologia e Filosofia<sup>188</sup>, e a inserção, em 2013, da disciplina de Artes no 2º ano dessa etapa educacional.

Destarte, entre os anos de 2010 e 2014 houve a ampliação da carga horária do EM de 2.700 (duas mil e setecentas) horas aulas (h/a) anuais para 3.720 (três mil e setecentas e vinte), das quais 3.200 h/a (três mil e duzentas) destinadas a Base Nacional Comum e 520 h/a (quinhentas e vinte) a parte diversificada do currículo distribuídas ao longo de 3 (três) anos, de acordo com a tabela 3, e ministradas no turno matutino. Essa distribuição da carga horária se manteve até o ano de 2018<sup>189</sup>.

---

<sup>186</sup> Nesse contexto, aspectos como a contextualização e a interdisciplinaridade como princípio pedagógico, a pesquisa como princípio educativo, a educação ambiental como tema transversal, a articulação entre teoria e prática, adoção do EC e a avaliação do processo ensino-aprendizagem tornaram-se objeto de orientações presentes nos PGE do período analisado.

<sup>187</sup> Estas injunções ocorreram por meio do estabelecimento de produção de documentos pedagógicos (sequência interdisciplinares) (MD/PGE, 2015), número mínimo de aulas práticas, utilização de laboratórios e demais dependências (MD/PGE, 2013) e controle do processo avaliativo (MD/PGE, 2020).

<sup>188</sup> Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>189</sup> As alterações na carga horária do EM são apresentadas no capítulo 5.

**Tabela 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio do CM/MG (2014 a 2018)<sup>190</sup>**

Atividades		Carga Horária				
		1º ano	2º ano	3º ano	Total (h/a)	
DISCIPLINAS CURRICULARES	BASE NACIONAL COMUM	Língua portuguesa	120	120	120	360
		Literatura	80	80	80	240
		Matemática	160	160	160	480
		Biologia	120	120	120	360
		Física	120	120	120	360
		Química	120	120	120	360
		Geografia	80	80	80	240
		História	80	80	80	240
		Educação Física	80	80	80	240
		Filosofia	40	40	40	120
		Sociologia	40	40	40	120
		Arte II	-	40	40	80
	PARTE DIVERSIFICADA	LEM – Língua Inglesa e Língua Espanhola	120 (a)	80 (a)	80 (a)	280
		Instrução Cívica Militar (b)	40	40	40	120
		Orientação Educacional (c)	(d)	(d)	(d)	-
		Atividade Cívico-Militar (a cargo da Direção de Ensino)	40	40	40	120
		TOTAL	Hora/aula (Semana)	31	31	31
	TOTAL	Hora/aula (Ano)	1240	1240	1240	3720

Observações: (a) LEM – inglês organizado no Sistema de Ensino de Aprendizagem por Níveis e espanhol – Comunicativa). Espanhol será ofertado a partir do 1º ano; (b) Instrução Cívica e Militar (Semanas Pares); (c) Orientação Educacional (Semanas Ímpares); (c) Atividade ofertada no turno contrário. É obrigatória para os alunos que não possuem conhecimentos básicos; (d) Atividade que não compõe o Histórico Escolar do Discente/EM

Fonte: Anexo D MD/PGE, 2018.

Nos aspectos do currículo, da produção de documentos pedagógicos e dos processos avaliativos e de desenvolvimentos de projetos educacionais direcionados ao EM, debruçaremos nossa análise a partir da adoção, em 2014, do EC pelo CM/MG; pois ela se tornou um ponto de inflexão nos modos de organização do EM pela instituição. Nessa proposta, para o MD/PGE, os currículos construídos nos pressupostos dos saberes tradicionais das disciplinas são criticados por serem considerados “inchados, verborrágicos, enciclopédicos [...]” (MD/PGE, 2014, p. 20), desvinculados de aplicabilidade prática.

Em decorrência disso, a elaboração dos currículos fundamentados no EC iria preparar os egressos do CM/MG para atuarem em diversas ocupações (MD/PGE, 2014). Bernardim e Silva (2014) asseveram a presença desses pressupostos no período da elaboração das DCNEM

<sup>190</sup> Em 2017 e 2018 não houve alterações na matriz curricular do EM relacionadas as modificações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.

(1998) e dos PCNEM (2000). Logo, a organização curricular baseada nos saberes disciplinares tradicionais não mais atenderiam as exigências dos setores produtivos, em substituição foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades.

Portanto, para Silva há nessas normativas a orientação da organização do EM nos seus princípios “éticos, políticos e estéticos” (SILVA, 2010, p. 18) para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas necessárias para a vida em sociedade e a inserção no mundo do trabalho; decorrendo, assim a necessidade da “adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva” (SILVA, 2010, p. 18-19), na qual a função da educação seria a de preparar indivíduos flexíveis e adaptáveis as constantes transformações do processo produtivo, em um contexto de incertezas em relação à empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOEHLECKE, 2012; SILVA; SCHEIBE, 2017).

Nessa perspectiva, os MD/PGE (2009, 2010) argumentavam sobre a necessidade das constantes análises dos conteúdos escolares para adequá-los às inovações e mudanças ocorridas no mundo, indicando a apropriação pela instituição das justificativas apresentadas para as reformas direcionadas ao EM. Trata-se, como demonstra Silva (2009, 2010) de adequar a educação às transformações ocorridas na economia, seja no aspecto regional e global na qual se exigia a formação de um trabalhador flexível, adaptável às diversas situações impostas pela instabilidade do mundo contemporâneo.

Como se pode observar -nos parágrafos anteriores, há um movimento de incorporação das proposições das OI (regulação transnacional), quando busca à função do EM a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho; a regulação nacional – expressa na legislação educacional brasileira e a microrregulação local – contida nos documentos normativos do CM/MG.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), o saber baseado em um imediatismo utilitarista permite aos indivíduos se orientarem pelo mundo; porém, não promovem a compreensão dos eventos por eles. Portanto, as autoras defendem que o papel da educação é expor aos discentes os conceitos elaborados sobre os acontecimentos, proporcionando novas construções conceituais, permitindo-lhes organizar, criticar e superar suas práticas. Isso somente é possível por meio de uma formação unitária, incompatível com a concepção de um currículo flexível voltado para a formação fragmentada do estudante na qual se baseia o EC.

Uma das primeiras ações para a adoção do ensino, segundo os pressupostos de competências e habilidades, foi a revisão dos currículos<sup>191</sup> e a elaboração de novos documentos pedagógicos (MD/PGE, 2014). Resgatando as posições do Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino do Exército, os currículos deveriam ser mais abrangentes, buscando a interdisciplinaridade e a valorização da contextualização; propostas que também estão presentes nas DCNEM (1998, 2012) e nos PCN (2000) (CIAVATTA; RAMOS, 2012); e seriam estruturados a partir de uma matriz de competências e habilidades. Ou seja, o currículo se apresenta como uma listagem no qual um conjunto de habilidades é associado a uma competência, e se organiza em cinco eixos cognitivos, conforme apresentado a seguir:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente e V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (MD/PGE, 2014, p. 24)

Para Silva (2009, 2010), essa proposta de organização curricular tende a ser demasiadamente genérica, gerando uma indefinição em relação as finalidades da formação escolar. Os novos currículos<sup>192</sup>, oriundos da revisão curricular são compostos pela proposta filosófica e metodológica das disciplinas; os eixos cognitivos; a matriz de competências e habilidades (única para todo o SCMB) e a matriz de descritores<sup>193</sup> (autoria de cada colégio)<sup>194</sup>, e são chamados no Sistema de Plano de Sequência Didática (PSD) das disciplinas ministradas nos currículos da Educação Básica (MD/PGE, 2014). Ele orienta a construção do Plano de Execução Didática (PED) pelos docentes, devendo conter as estratégias utilizadas para o

<sup>191</sup> Em 2011, ocorreram a Revisão Curricular das disciplinas de Biologia (EM) E Ciências Naturais a partir dos pressupostos do EC. Em 2012, ocorreram as Revisões Curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Sociologia, Filosofia, História e Geografia. As Revisões Curriculares ocorrem a cada três anos e são divididas por áreas de conhecimento.

<sup>192</sup> Entendidos aqui como os currículos surgidos após a revisão curricular ocorrida entre os anos de 2011 e 2013, seguindo as orientações do GTEME.

<sup>193</sup> Os descritores são compreendidos como os processos cognitivos e operações mentais necessárias para o desenvolvimento das habilidades e competências pretendidas em face dos Objetos do Conhecimento.

<sup>194</sup> A partir de 2019, ocorreu a unificação da matriz de descritores para todo o SCMB.

desenvolvimento das competências e habilidades pretendidas; os conteúdos a serem trabalhados e as avaliações, possuindo a finalidade de nortear as ações docentes durante a elaboração dos planos aulas (MD/PGE, 2015).

Nos aspectos pedagógicos, a adoção do EC era justificada pela DEPA pelo combate ao fracasso escolar. Portanto, durante o processo de aprendizagem o docente promoveria um conjunto de estratégias que instigaria os discentes na busca pelo conhecimento, partindo de situações simples para as mais complexas na medida em que as habilidades esperadas fossem adquiridas (MD/PGE, 2014). Dessa maneira, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização (DCNEM, 1998; 2012) guiariam a elaboração das atividades, buscando promover a integração entre as disciplinas a partir de um tema gerador.

Esses princípios estão presentes na documentação desde 2009; porém, com a adoção do EC houve duas transformações significativas: a primeira foi o estabelecimento da obrigatoriedade do desenvolvimento de pelo menos duas atividades anuais por ano escolar: na qual um tema gerador seria trabalhado por no mínimo duas disciplinas dentro do conteúdo programático da série; e a segunda foi o aumento de projetos educacionais, extraclasse, alguns destinados exclusivamente aos discentes do EM e outros, nos quais eles eram a maioria dos participantes.

Presumimos que, a partir da nova proposta curricular, houve, por parte do CM/MG, o interesse de institucionalizar projetos já existentes, propostos por docentes específicos ou por grupo deles, transformando-os em projetos da “escola”. Esse movimento acabou por se desdobrar na criação do Núcleo de Iniciação Científica, em 2018, que tendo a pesquisa como princípio pedagógico, de acordo com o MD/PGE, tinha o objetivo de “promover a iniciação do aluno do CM/MG na produção do conhecimento e sua convivência cotidiana com o procedimento científico em suas técnicas, organização e métodos” (MD/PGE, 2018, p. 32).

O EC alterou também as concepções sobre as avaliações. Elas não deveriam mais possuir um caráter somativo, ocorrendo no final do processo, mas deveriam possuir um cunho formativo, ou seja, ocorreriam ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a Diretoria por meio de injunções alterou os processos avaliativos, determinando que as duas primeiras AP do ano tivessem caráter de diagnose e a recuperação da aprendizagem ocorreria ao longo do trimestre, para os alunos que tivessem rendimento abaixo da média estabelecida.

Por fim, a adoção do EC se justificava, no discurso dos gestores do CM/MG, pela necessidade de garantir a qualidade do ensino prestado pelo colégio. Cabe a nós problematizar qual é a concepção de qualidade educacional defendida.

Emergem dos documentos a concepção de qualidade do ensino como desempenho, associada ao estabelecimento de metas a serem alcançadas em avaliações externas de aprendizagem. Dessa maneira, percebe-se a inserção no CM/MG dos princípios da eficiência e eficácia, centrados nos resultados de avaliações presentes nas reformas educacionais dos últimos 30 anos (PUIGGRÓS, 2010). Dentre as avaliações externas, os resultados obtidos no ENEM de acordo com o MD/PGE são “usados como parâmetros (de qualidade) de ensino, tendo como objetivo a contínua melhoria do processo como um todo” (MD/PGE, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, no contexto de reelaboração do ENEM, em 2009<sup>195</sup> e de sua adoção como vestibular para as universidades federais (MELO; DUARTE, 2011), os resultados obtidos no Exame tornaram-se parâmetros de qualidade para as instituições de ensino (LOPES; LOPÉZ, 2010) pelo estabelecimento de um *ranking* (MELO; DUARTE, 2011), encadeando um processo de competitividade entre elas (SOUSA, 2003).

Assim, a partir de 2009, identifica-se por parte do CM/MG um aumento na relevância dos resultados obtidos no ENEM pelos estudantes; e o monitoramento desse índice tornou-se uma das metas do Marco Situacional<sup>196</sup> da Instituição, a meta 9, garantindo subsídios estáticos para o aprimoramento e aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico (MD/PGE, 2018). Assim, demonstra-se a centralidade da relação dos índices obtidos nas avaliações externas e na qualidade do ensino ofertado.

Diante disso, o Colégio focalizou diversas ações de controle visando a manutenção e a elevação dos índices alcançados, dentre elas: designar um professor para monitorar os indicadores; realizar reuniões e palestras com o corpo discente sobre as características do ENEM; incentivar o corpo docente a elaborar questões seguindo o padrão estabelecido pelo Exame; utilizar o contraturno para promover simulados, baseados nesse processo de seleção, para todo o EM e divulgar os resultados obtidos pelo CM/MG no Exame para a comunidade escolar, como forma de demonstrar a qualidade do ensino ofertado (MD/PGE, 2018).

Essa atenção do CM/MG com a performance dos estudantes nas avaliações nacionais traduz a presença na instituição da regulação por resultados, na qual a qualidade do ensino ofertado ocorre pela mensuração e controle dos estudantes nas avaliações seriadas. Destarte, o exame da documentação indica que a concepção de qualidade educacional associada a obtenção de resultados elevados nas avaliações externas preconizado pelas OI exerce influência sobre os

---

<sup>195</sup> Ver LOPES, LÓPEZ, 2010; MELO; DUARTE, 2011; MOEHLECKE, 2012; MESQUITA, LELIS, 2015.

<sup>196</sup> O Marco Situacional dos Colégios Militares permite estabelecer a posição das instituições perante as propostas educacionais do SCMB e o desenvolvimento de metas ao longo dos próximos cinco anos.



modos de organização do EM pelo CM/MG, imprimindo ao 3º ano um caráter mais preparatório que formativo.

#### 4.2.4 – O 3º ano do Ensino Médio

A centralidade colocada nos resultados obtidos no ENEM mostra o caráter propedêutico do EM do CM/MG, organizado na preparação dos discentes para a continuidade dos estudos seja em IES civis ou militares. Neste sentido é direcionado ao 3º ano/EM um conjunto de disposições relacionadas à organização curricular, às avaliações, ao desenvolvimento de atividades no contraturno escolar e ao instituto do chamado “Avanço Escolar”<sup>197</sup>. Esses instrumentos imprimem a esse ano escolar um caráter mais preparatório do que formativo. Logo, os processos seletivos são compreendidos no MD/PGE como “uma consequência natural de um processo que contempla o saber de forma integralizada e plena” (MD/PGE, 2011, p. 20) e essa concepção é reiterada no Projeto Pedagógico ao afirmar que uma das funções da educação preparatória é a de

habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na EsPCEx –, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior. (BRASIL/DEPA, 2019, p. 7)

Ao compreender o EM como a etapa na qual há a consolidação das competências e habilidades necessárias para o ingresso nas IES, o CM/MG articula, no âmbito do processo avaliativo e da organização curricular, ações direcionadas a capacitação dos discentes do 3º ano/EM para a realização dos exames seletivos destas instituições.

Na esfera da organização curricular verificou-se, no período de 2009 a 2013, a proposição de diversos arranjos destinados para o último ano do EM. Dentre elas, a orientação da condensação do conteúdo destinado a essa série no primeiro semestre, permitindo a utilização do segundo ano para a revisão dos conteúdos abordados no 1º e 2º ano do EM, ou a

---

<sup>197</sup> Antecipação do diploma de conclusão do EM no SCMB, regulamentada pela Portaria nº 075 - DECEEx, de 11 de agosto de 2009; Disponível em: <http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/portarias/Portaria075-DECEEx.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021. Em 2020, este instituto deixou de ser praticado nos CM.

organização dos discentes do 3º ano com foco nas áreas do conhecimento<sup>198</sup> e/ou instituições<sup>199</sup> para os quais iriam participar dos processos seletivos (MD/NPGE/SCMB, 2011).

Sobre o processo avaliativo há diretrizes específicas para a elaboração das avaliações do 3º ano/EM a AE de Língua Portuguesa deve enfatizar a redação e as das demais disciplinas devem conter questões baseadas nas habilidades e competências valorizadas no ENEM. Em 2017, foi instituído a realização de 1 simulado por trimestre, totalizando três por ano, aos moldes do ENEM com objetivo de preparar e familiarizar os alunos para essa avaliação.

Em decorrência disso, a análise da documentação demonstra uma aproximação entre as orientações referentes aos formatos das avaliações, destinadas ao 3º ano/EM, e as alterações realizadas nos mecanismos de ingressos ao ensino superior; num processo, de acordo com Sousa, de ressignificação do conhecimento, ou seja, “como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem” (SOUSA, 2003, p. 188).

Outras ações desenvolvidas visando incentivar os estudantes para o ingresso na educação superior são a realização de palestras com orientações sobre o ENEM e sobre o Programa de Avaliação Seriada, realizado por algumas IES, além da oferta no contraturno, de cursos visando a preparação para os processos avaliativos para ingresso na educação superior (2009-2018); o Pré-Vestibular (PreVest), destinado as instituições civis, realizado a partir do 2º semestre do ano letivo, e o Curso Preparatório para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (C Prep EsPCEx), destinado as instituições militares, realizado a partir do 1º semestre.

Ambos os cursos se encontravam sobre a coordenação do chefe do 3º ano/EM<sup>200</sup> possuindo um caráter complementar aos conteúdos desenvolvidos nessa série e revisional com relação as temáticas do 1º e 2º ano do EM. As aulas e avaliações eram direcionadas aos processos avaliativos. No caso do PreVest, a ênfase era direcionada a etapa discursiva da UFMG até 2013<sup>201</sup>, e, posteriormente, ao ENEM. No entanto, a baixa procura, considerando a não obrigatoriedade de os discentes cursarem, levou a extinção dos cursos em 2019<sup>202</sup>.

---

<sup>198</sup> Ciências Humanas, Biológicas, Exatas.

<sup>199</sup> Escola Preparatória de Cadetes do Exército (ESPCEx), Instituto Militar de Engenharia, Escola Naval, Academia da Força Área.

<sup>200</sup> Cada ano escolar do CM/MG possui um chefe de ano. Ele é o militar da ativa (professor) mais antigo do ano e é responsável pelos aspectos administrativos da série, sendo o elo entre a Divisão de Ensino e os professores

<sup>201</sup> A partir de 2014 a UFMG adotou o ENEM como forma de ingresso nos cursos de graduação abolindo a 1ª e 2ª etapa do Vestibular coordenado pela instituição.

<sup>202</sup> Uma das explicações para o desinteresse dos alunos era a matrícula desses em cursinhos preparatórios no horário vespertino, alguns com o recebimento de bolsas integrais ou parciais. No final do 2º ano do EM os melhores alunos do CM/MG recebem ofertas de bolsas integrais e/ ou parciais dos principais cursinhos pré-vestibulares da cidade na qual o CM está localizado.

Com a publicação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a REM, o CM/MG iniciou diversas ações no objetivo de viabilizar a implementação do “Novo Ensino Médio”. Ela estabeleceu novos arranjos curriculares, processos avaliativos, instituição de Itinerários Formativos, ampliação da carga horária anual e diária promovendo alterações nas práticas docentes e no cotidiano dos alunos.

Assim, no próximo capítulo analisaremos as alterações promovidas no EM no âmbito do CM/MG, buscando compreender como a instituição traduziu as normativas estabelecidas pela regulação nacional (Lei nº 13.415/2017) por meio da ação dos diversos atores atuantes no âmbito escolar, em um processo definido para Barroso (2006b), como da microrregulação – apresentada no capítulo 1.

## Capítulo 5 – Processo de Implementação da Reforma no CM/MG entre 2017 a 2020

Este capítulo busca compreender as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 no EM do CM/MG e os modos como a instituição interpretou e traduziu as proposições contidas nas normas emanadas do seu próprio sistema, com base na legislação federal. Com esse objetivo foram analisados os documentos produzidos pelo Sistema referentes à reforma em curso e o material das entrevistas realizadas com os interlocutores da escola pesquisada (gestores, professores e estudantes), participantes do processo da reforma. Nas análises foram utilizados os pressupostos teóricos da Teoria da Regulação apresentados no capítulo 1 e utilizados ao longo do texto desta dissertação.

Com esse intuito, este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção são explicitadas as escolhas metodológicas para análise dos documentos e entrevistas selecionadas. Nessa seção é apresentado o quantitativo de entrevistas realizadas e o perfil do grupo dos interlocutores.

A segunda seção é dividida em quatro partes. A primeira apresenta a concepção que orientou a pesquisa em relação aos processos de regulação dos sistemas educacionais e as primeiras impressões dos gestores, dos professores e dos estudantes sobre a REM e como esses sujeitos receberam as propostas de alteração estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.

A segunda parte descreve as arenas de discussão existentes no SCMB durante o processo de implementação da Reforma. A terceira e quarta parte têm como objetivo descrever e analisar o processo de implementação da REM no CM/MG nos anos de 2019 e 2020, respectivamente.

### 5.1 – As escolhas metodológicas

Com intuito de responder às questões e aos objetivos propostos nesta pesquisa<sup>203</sup>, somado ao aporte teórico (Teoria da Regulação e Ação Pública), optamos, a partir de uma pesquisa qualitativa, pela metodologia de Análise de Conteúdo para analisar os documentos<sup>204</sup> selecionados ao longo da pesquisa. Para Bardin (1977), a Análise de Conteúdo compreende

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 31).

---

<sup>203</sup> Apresentados na Introdução desta dissertação.

<sup>204</sup> Esses documentos foram apresentados na introdução desta dissertação.

Nessa perspectiva, pesquisamos os documentos a partir do conteúdo simbólico contido neles, no escopo de trazer à tona as respostas para as hipóteses que deram início a pesquisa e para as formulações surgidas ao longo dela.

Durante o percurso da análise documental, buscamos seguir as cinco etapas propostas por Cellard (2010, p. 299-302). Elas consistem em compreender o contexto da produção do documento; quem o produziu, quais são os interesses do autor ou autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do manuscrito.

As entrevistas completam os dispositivos utilizados para coleta dos dados. E sua utilização se justifica pelo interesse em analisar os modos como os atores se apropriam e traduzem as determinações presentes na Lei nº 13.415/2017 nos processos de implementação da reforma no CM/MG, reconhecendo o *lócus* da pesquisa como um espaço de regulação e de produção de uma dada dinâmica pedagógica, na qual diferentes atores institucionais ou não atuam nos processos de construção dessas regulações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Segundo Duarte, as entrevistas “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos” (DUARTE, 2004, p. 215), permitindo, ao pesquisador, segundo a autora, coletar indícios de como cada um dos entrevistados compreende e significa a realidade, estabelecendo um conjunto de “informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (DUARTE, 2004, p. 215).

As entrevistas podem ser vistas, de acordo com Moreira, como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (MOREIRA, 2002, p. 54) e Bourdieu (1997) complementa esta ideia dizendo que elas são um

momento privilegiado em uma longa série de trocas, e não têm nada em comum com os encontros pontuais, arbitrários e ocasionais, das pesquisas realizadas às pressas por pesquisadores desprovidos de toda competência específica (BOURDIEU, 1997, p. 700).

Na realização das entrevistas, o pesquisador buscou nortear sua postura pela proposta de escuta ativa e metódica de Bourdieu (1997). Para esse autor, ela diminui o caráter unilateral e arbitrário característico das entrevistas. Nessa perspectiva, optou-se por entrevistas semiestruturadas cuja condução pode possibilitar aos entrevistados expressarem livremente suas concepções sobre os tópicos sugeridos, permitindo conhecer a opinião dos entrevistados

sobre a temática analisada (AFONSO, 2005 *apud* PINTO, 2014). De acordo com Moreira (2002), esse modelo de entrevista permite mais liberdade ao entrevistado nas respostas e a formulação de novos questionamentos pelo entrevistador.

Com base nos objetivos propostos pelo estudo foram elaborados três roteiros de entrevistas para cada um dos interlocutores – gestores, professores e estudantes (Anexos A, B e C respectivamente), levando em conta a especificidade do lugar e do papel que cada um possui no processo de implementação da REM. Os roteiros foram formulados com base nas questões de pesquisa e nos objetivos propostos para ela, e se apoiou nos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa.

As entrevistas foram organizadas a partir de um contato prévio com os entrevistados, no qual foram explicitados os objetivos do estudo e estabelecidos, em comum acordo, os dias e horários para realização delas. Antes do início das entrevistas era solicitado aos participantes a permissão para gravação e informado que a pesquisa seguia as determinações do Comitê de Ética de Pesquisa da UFMG, além deles assinarem o termo de consentimento aprovado por este comitê (COEP/UFMG)<sup>205</sup>.

O processo de exame desse material foi precedido de uma categorização apoiada no referencial teórico e objetivos da pesquisa, determinando um conjunto de três categorias gerais para análise, a saber: i) gestão e implementação; ii) currículo; e iii) tempo integral. A leitura desses dados se fez possível por meio de *software* específico para esse fim (NVivo), no qual, a partir de tais categorias, foi possível extrair o máximo de informações disponibilizadas pelos entrevistados. Organizados em “Nós”<sup>206</sup>, os excertos das falas dos entrevistados foram alocados no conjunto de categorias de análise, permitindo, ao mesmo tempo, a leitura unívoca de cada uma delas, bem como sua relação e possíveis pontos de contato.

No total, foram realizadas 26 entrevistas individuais, sendo 8 gestores, 6 professores e 12 estudantes<sup>207</sup> com a duração em torno de 1 hora cada. Os participantes foram identificados por números dentro do grupo da qual ele está inserido, de forma aleatória; visando preservar o anonimato deles. A pesquisa centrou-se, portanto, na ação dos gestores, dos professores e dos estudantes no processo de implementação REM, apesar de compreendermos que o processo de

---

<sup>205</sup> O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética da pesquisa é o número 32281019.3.0000.5149.

<sup>206</sup> No NVivo, os “Nós” referem-se ao agrupamento de informações selecionadas pelo usuário de acordo com categorias ou características por ele definidas. Nesta pesquisa, “nós” foram definidos de acordo com as categorias de análise predefinidas.

<sup>207</sup> O critério para a escolha dos entrevistados foi descrito na Introdução da dissertação na seção Escolhas teórico-metodológicas.

regulação na escola é resultado da interação de uma gama de diversos atores e das condições presentes no cotidiano escolar.

Concebendo o processo de Implementação da reforma como um processo complexo que envolve múltiplos atores, os gestores, os professores e os estudantes foram considerados sujeitos privilegiados para a investigação de como as regras e normas são recebidas, aplicadas e traduzidas no contexto concreto da ação nas escolas. Portanto, os demais profissionais (administrativos, pedagógicos, serviços gerais) e as famílias não fazem parte deste estudo, apesar deles também construírem e influenciarem as políticas locais; contudo, em vista das questões estabelecidas pela pesquisa, optou-se por não os incorporar no presente estudo.

Aos gestores e docentes foi entregue um questionário (Anexos D e E, respectivamente) com o objetivo de traçar o perfil dos participantes: idade, escolaridade, formação continuada, tempo de trabalho na educação básica, tempo de trabalho na escola e outras experiências profissionais.

A faixa etária dos gestores varia dos quarenta e seis (46) aos cinquenta e nove (59) anos. Dos oito (8) gestores entrevistados, três (3) são mulheres, sendo duas (2) militares pertencentes a carreira de QCO e uma (1) civil pertencente a carreira EBTT. Os cinco (5) gestores homens pertencem a carreira militar, sendo dois oficiais da linha bélica, oriundos da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)<sup>208</sup> e três (3) pertencentes ao quadro de oficiais QCO. Cinco (5) dos gestores possuem graduação em cursos de licenciatura e/ou bacharelado, um (1) em licenciatura e Ciências Militares e um (1) em Ciências Militares. Todos os gestores possuem algum tipo pós-graduação<sup>209</sup>, ver quadro 7, abaixo.

#### Quadro 7 – Formação Acadêmica Gestores

Quantidade de Gestores	Formação acadêmica
1	Doutorado
3	Mestrado
4	Especialização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

<sup>208</sup> O EB oferece aos oficiais da linha bélica que optam durante a carreira pela área educacional cursos especialização *lato sensu* de Coordenação Pedagógica; Psicopedagogia Escolar, ofertados pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) habilitando-os a atuarem nas organizações de ensino administradas pela Força Terrestre.

<sup>209</sup> Optou-se por listar o título de pós-graduação mais alto descrito pelo gestor.

No que tange à experiência profissional dos gestores na educação básica, a atuação nesse nível varia entre seis (6) a vinte e cinco (25) anos, sendo que a atuação no SCMB e especificamente no CM *locus* da pesquisa a variação é entre dois (2) a vinte e três (23) anos de atuação.

A faixa etária dos professores varia entre trinta e nove (39) anos a cinquenta e um (51) anos. Dos seis (6) professores entrevistados, duas (2) são mulheres e quatro (4) são homens. Em termos de carreiras profissionais três (3) professores pertencem a carreira EBTT, dois (2) ao quadro dos QCO e um (1) a carreira PTTC. Quatro (4) professores ingressaram no CM pesquisado via concurso público, um (1) por redistribuição e um (1) por meio de contrato temporário de trabalho.

Todos os docentes atuam nas disciplinas pelas quais graduaram, e todos realizaram algum curso de pós-graduação<sup>210</sup>, ver quadro 8 abaixo. A experiência dos docentes na educação básica varia de treze (13) a vinte (20) anos, no SCMB, e especificamente no EM do CM/MG, a atuação desses docentes varia entre três (3) e onze (11) anos.

**Quadro 8 – Formação Acadêmica Docentes**

<b>Quantidade de Gestores</b>	<b>Formação acadêmica</b>
1	Doutorado
4	Mestrado
1	Especialização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Conforme visto nos capítulos anteriores desta dissertação, o EM brasileiro foi objeto de diversas reformas nos últimos 25 anos, culminando na aprovação da Lei nº 13.415/2017, que promoveu alterações significativas na organização curricular, na carga horária, no trabalho docente, dentre outros aspectos da educação secundária nacional.

Com estabelecimento de um novo ordenamento jurídico para a última etapa da educação nacional a DEPA promoveu uma série de injunções para os CM com objetivo de iniciar o processo de implementação das alterações previstas pela REM.

Nas próximas sessões analisaremos o processo de implementação da REM no CM/MG entre os anos de 2017 e 2020, evidenciando como a inserção dos Itinerários Formativos e da extensão da jornada promoveram novos modos e arranjos para o EM do CM pesquisado e como esses atores sociais (gestores, professores e estudantes) atuaram nesse processo.

<sup>210</sup> Optou-se por listar o título de pós-graduação mais alto descrito pelo professor.



Contudo, durante a fase de finalização desta pesquisa, a DEPA publicou o Projeto Pedagógico (2021-2025) do SCMB (BRASIL/DEPA, 2021), estabelecendo as diretrizes; metas; pressupostos filosóficos e concepções sobre o ensino a ser ofertado pelos CM nos próximos cinco anos. Dessa maneira, acreditamos que a inserção desse documento nas análises contribuirá para a compreensão dos princípios que orientaram e orientarão a organização do EM após a implementação da REM.

## **5.2 – Processo de Implementação da Reforma no CM/MG entre 2017 a 2020: análise da documentação e das entrevistas dos atores sociais.**

### **5.2.1 – A primeira Impressão de Gestores, Professores e Estudantes sobre a reforma do Ensino Médio**

Esta pesquisa orientou-se pela compreensão que a regulação de sistemas complexos como os educacionais são compósitos e flexíveis nos quais operam diversos polos de influência em vários níveis de ação (BARROSO, 2003; 2004) cujos processos de implementação de políticas nas escolas são compreendidos, nas palavras de Ball, Maguire e Braun, como “um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado [...] (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro da instituição.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Para esses autores, os atores empregam diversos recursos na realização das interpretações sobre as políticas, trazendo para suas leituras suas experiências, valores e dúvidas.

À vista disso, nas entrevistas realizadas com atores atuantes na escola (gestores, professores e estudantes), eles foram indagados quais eram suas expectativas e primeiras impressões sobre a REM instituída pela Lei nº 13.415/2017 bem como receberam as propostas de alterações estabelecidas por ela.

Dos oito gestores entrevistados, três receberam as propostas com entusiasmo e otimismo. O Gestor 3 considera que a inserção dos Itinerários Formativos vai permitir ao estudante “preparar melhor para todos os processos seletivos”. Para o Gestor 4 a “reforma do Ensino Médio é excelente”, servindo na percepção do Gestor 2 “para a reflexão acerca do projeto pedagógico vigente [no CM/MG], especialmente em relação ao Ensino Médio”.

Os demais apresentaram em suas falas a preocupação e o receio da capacidade da escola para se adequar às modificações propostas e qual seria o impacto delas no ensino e no trabalho docente, como demonstram os depoimentos abaixo:

Dentro da minha sessão que é onde eu tinha conhecimento, a insatisfação e o receio também era muito grande [...] porque a perspectiva que a DEPA colocou era vaga e se temia que fosse um acúmulo de trabalho com essas mudanças (Gestor 1)

[...] quando eu soube dessas mudanças eu fiquei um pouco preocupado, sobretudo como elas seriam implementadas, sobretudo que haveria um aumento da carga de atividades e não havia a pretensão de ter um aumento de professores, pessoas para efetivamente atuar nessa área (Gestor 7).

No geral, esses gestores teceram críticas à algumas determinações da DEPA, ao longo do processo de implementação da REM, como o Gestor 6, a seguir: “um dos pontos assim que eu achei estranho foi essa reformulação não ter se iniciado com o primeiro ano do ensino médio e sim com o terceiro ano”. Além disso, como estratégia para alocar essas determinações considerando a realidade local, esses gestores devem imprimir, no processo de implementação, alterações alinhadas às características do CM/MG.

Com relação aos professores, apenas um dos seis entrevistados considerou as alterações propostas como positiva, pois, para esse docente, a reforma abria a perspectiva de um maior direcionamento

para o que o Aluno pretende, ou ele imagina que pretende. Eu lembro na época de estudante em que você tinha uma carga didática enorme de conteúdos que simplesmente deixam de existir na sua vida. E você não via tanta eficácia nisso, hoje eu acredito, inclusive que essa é a pretensão do novo ensino médio, o fator positivo de você já utilizar a habilidade que o ser humano tem em determinada área para começar a ser trabalhada mais cedo (Professor 3).

Os demais compreendiam a Reforma como um empobrecimento da formação dos estudantes e eram receosos de um aumento da sobrecarga de trabalho:

[...] a minha primeira impressão não foi boa, a minha primeira impressão foi que seria uma tentativa de atualização, mas que corria sérios risco de enfraquecer a formação dos adolescentes. (Professor 1).

A minha impressão na época, foi de que a gente ia perder muito; eu, particularmente, pensei assim, de novo o desmantelamento da educação, um golpe na educação, de novo [...] foi isso que eu pensei na época, vão começar a sucatear de novo. (Professor 2).

E, eu fiquei me perguntando como é que nós íamos fazer isso aqui no Colégio Militar que causou um pouco de apreensão, né? Se pelo menos a mim, causou. Muito porque a gente fica preocupado de como é que vai fazer essa mudança, né? E o que que essa mudança vai implicar em aumento de trabalho de carga para gente, né? (Professor 5).

Porém, no decorrer do processo, três dos professores entrevistados consideraram como ponto positivo o viés preparatório adotado nos Itinerários Formativos, como demonstra o depoimento abaixo:

Então em termos do projeto do planejamento, da operacionalização, dos Itinerários Formativos dentro da lógica dos colégios militares. Até achei interessante porque me parece que agora os colégios militares já assumem mais o que eles queriam desde o início, que é já dar um direcionamento para o aluno para as carreiras militares. (Professor 2).

Dos doze estudantes entrevistados, oito consideram que as alterações promovidas pela reforma no CM/MG estavam alinhadas com suas expectativas e atendiam ao objetivo de um maior direcionamento para a continuidade dos estudos nas IES.

Eu achei, no sentido de preparar para o vestibular, eu não sei falar sobre a turma da ESPCEX, mas eu achei que foi muito bem dividido, assim porque meio que retratou muito o que a nossa turma estava querendo saber (Estudante 6).

Eu achei que ajudaram muito, porque eram listas voltadas para o Enem se você fizesse em casa e chegasse lá e tivesse uma dúvida a professora fazia pra você, o professor fazia pra você, então nesse sentido eu acho que ajudou muito. [...] Realmente uma preparação voltada pro Enem, uma coisa que a gente não tinha no Colégio antes, (Estudante 7).

[...] cumpriu bem a expectativa que eu tinha, os assuntos foram abordados de acordo com as provas [do ESPCEX]. Tanto que [...] vendo a prova da ESPCEX e a prova desses colégios militares, bateu muito com o que foi dado em sala de aula, então cumpriu, eu senti que cumpriu bem o objetivo. (Estudante 9).

Porém, mesmo entre esses oito estudantes que aprovaram o processo de reforma houve apreensão, receio, dúvidas de como as mudanças poderiam impactar suas rotinas dentro e fora da escola, conforme depoimento do ESTUDANTE 9, sobre a escolha dos Itinerários Formativos: “então a gente, nessa fase, ainda é muito imaturo para decidir o que que a gente quer. E eu senti medo”.

Ainda dentro desse grupo de oito estudantes, dois deles tornaram-se críticos à reforma, posteriormente. Um deles por considerar que as modificações estabelecidas focavam na

preparação para os processos seletivos em detrimento das outras atividades desenvolvidas no Colégio<sup>211</sup> e o outro, porque, após o ingresso na universidade, pôde perceber

[...] que o nosso ensino, pelo menos o ensino que eu tive no colégio, é muito completo; então muitas coisas que os meus professores comentam, por assim dizer, eu acabei tendo no colégio, no ensino médio. Isso só foi possível porque eu tive todas as matérias, por assim dizer, eu estudei tudo (Estudante 4).

Quatro estudantes, que completam o grupo dos 12 estudantes entrevistados teceram críticas às modificações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, no CM/MG. Essas críticas estavam relacionadas a preocupação do viés preparatório adotado pelo Colégio e que dificultava a participação dos alunos em atividades extraclasse; promovia a fragmentação do conhecimento, com a implementação de Itinerários Formativos específicos, por áreas do saber e a preocupação de como a extensão da jornada iria promover alterações em suas rotinas fora da instituição; como demonstram os depoimentos a seguir:

[...] Eu não estava muito animado, na expectativa disso. Por que... Eu não sei... Eu gosto de manter uma gama de assuntos para estudar. Pelo menos no ensino médio, que é um ponto de estruturação ainda de conhecimento (Estudante 1).

[...] Como que a gente vai dar orientações suficientes para os alunos, se logo no ensino médio já escolherem se querem humanidades, biológicas, matemática ou sabe lá qual área (Estudante 2).

E da rotina do dia a dia também porque é mais uma coisa para fazer, então eu tinha que estudar além das matérias obrigatórias do ensino médio, você tinha outra coisa para estudar valendo nota, então acabava que os alunos ficavam esgotados sabe. Isso era bem ruim porque acabava atrapalhando nas aulas normais também, porque se o aluno sai cansado do dia anterior, ele não vai render o suficiente no dia seguinte nas aulas comuns, entendeu (Estudante 11).

Como percebido, uma parcela dos estudantes foram contrários as alterações promovidas pela reforma no CM/MG. Contudo, não emerge da análise das entrevistas e da documentação a presença desses atores nos grupos de trabalho, que trataram dessas propostas de alteração. Pressupomos que, devido ao modelo hierarquizado historicamente presente no CM, os estudantes não conseguiram estabelecer um movimento coletivo e a escola não abriu um canal de comunicação com eles para que pudessem ser ouvidos e influir no processo.

---

<sup>211</sup> O estudante refere-se as atividades extraclasse ofertadas pelo CM/MG no contraturno, como: oficinas teatrais, banda de música, laboratório de robótica, coral, treinamento em modalidades esportivas, clubes – Relações Internacionais, Xadrez, Matemática, Geografia e História; dentre outros

Por sua vez, a análise das entrevistas dos gestores e docentes indicam que esses atores sociais atuaram, dentro da sua relativa autonomia, ao longo do processo de implementação, participando de grupos de trabalho e reelaborando a proposta da DEPA, de forma que atendesse às características do colégio pesquisado.

Nessa perspectiva, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que as políticas serão interpretadas e traduzidas por meio da interação e inter-relação dos compromissos estabelecidos com a comunidade escolar, pelos fatores institucionais e pelos atores participantes do processo.

### **5.2.2 – As arenas de discussão da Reforma do Ensino Médio no Sistema Colégio Militar do Brasil**

As entrevistas com gestores e professores associadas a análise documental apontam que o processo de implementação da REM no SCMB e nos CM da qual o CM/MG faz parte teve, a princípio, três arenas de discussão distintas, mas não estanques, na medida que elas dialogavam entre si, retroalimentando-se de informações.

A primeira dessa arena seria a DEPA, responsável pela coordenação, planejamento, supervisão e controle da educação ofertada no SCMB. Isso posto, as ações dessa Diretoria promovem constrangimentos e injunções sobre todo o Sistema via regulação de controle; sendo que, de acordo com o Gestor 4, a “responsável por dar o *start* pra todos os colégios” do processo de implementação da REM nos CM, por meio do envio de “documentos, ofícios, tanto impressos quanto eletrônicos” no mister de adequar o EM ofertado no SCMB às determinações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.

Assim, no início de 2017, a DEPA deflagrou o processo da REM no SCMB, enviando aos CM uma Diretriz cujas principais alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 são apresentadas e quais ações deveriam ser desenvolvidas pelos colégios que compõem o Sistema para adequar o EM ofertado pelos CM aos ditames da normativa nacional. Essas diretrizes apresentavam as proposições de ações de ajuste curricular para o EM do SCMB no triênio 2017-2019; entre elas: antecipar as medidas administrativas e pedagógicas necessárias as mudanças estabelecidas pela referida Lei; possibilitar aos estudantes do Sistema a escolha dos Itinerários Formativos, incentivando os estudos e visando aprimorar a excelência do ensino.

Pressupomos que o documento representou os modos como a DEPA interpretou a Lei nº 13.415/2017; ou seja, houve um processo de decodificação dessa normativa na qual os atores sociais no âmbito da DEPA procuraram entendê-la. Ball, Maguire, Braun afirmam que a

Interpretação é o momento que os atores escolares têm conhecimento das políticas, “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 68).

Nessa diretriz, a DEPA propôs uma nova organização curricular e dos processos avaliativos a serem adotadas pelos CM alinhados às características e objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Sistema. Entretanto, o documento deixava a cargo dos Colégios a opção de adotarem ou não as alterações propostas pela Diretoria.

A análise documental e as entrevistas com gestores e professores mostram que, em 2017, o CM/MG não desenvolveu ações direcionadas para a implementação da REM. A complexidade de organizar os Itinerários Formativos; de distribuir a carga horária anual nesse novo arranjo; a limitação no número de professores; dentre outros fatores podem explicar essa decisão do CM pesquisado de adiar para o ano seguinte essa implementação.

A partir de 2018, a DEPA imprimiu uma série de determinações aos CM, promovendo efetivamente o início do processo de implementação das alterações estabelecidas pela REM nos educandários. Elas foram apresentadas e discutidas com os representantes dos Colégios na segunda arena de discussão e em outros espaços criados durante o processo de implementação.

As reuniões realizadas periodicamente pela DEPA com diretores, vice-diretores e com outros integrantes da supervisão pedagógica dos CM. Nesses encontros, essa Diretoria expõe suas diretrizes, metas, objetivos, novas propostas pedagógicas direcionadas ao ensino fundamental e médio, dentre outros assuntos. No entanto, também é um momento de os CM apresentarem suas demandas, propostas de alteração na organização do ensino e as dificuldades para cumprimento das determinações da DEPA. A DEPA utilizou essas reuniões para discutir e ajustar as ações realizadas pelos Colégios e estabelecer as linhas de ação a serem seguidas por ela e pelos CM.

Nessas reuniões, as proposições da REM foram traduzidas para a linguagem da prática, com a diretoria elaborando textos institucionais, apresentando os procedimentos e as estratégias a serem adotados para colocar a reforma em funcionamento nos CM; num processo de recodificação da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A terceira arena de discussão é o CM/MG. Dourado e Oliveira ressaltam a importância do papel das escolas e dos sistemas educacionais como espaços de regulação, “bem como o papel dos diferentes atores institucionais ou não do processo de construção das referidas regulações” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204). Esse processo nas escolas será

---

<sup>212</sup> Dentre estas reuniões podemos elencar o Conselho de Ensino da DEPA (CE/DEPA); O Seminário de Educação da DEPA, dentre outros.

influenciado pelas características políticas, econômicas, sociais das escolas; bem como pelo perfil do seu corpo docente e técnicos.

### 5.2.3 – O processo de Implementação no CM/MG para ano de 2019

Na CE/DEPA 2018<sup>213</sup>, a Diretoria apresentou uma síntese das alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, das adequações a serem realizadas pelos CM (Tabela 4) e o calendário de ações previstas para o biênio 2018-2019. Em 2018, foram criados os Grupos de Trabalho Sistema Colégio Militar Novo Ensino Médio (GT SCMB/NOVO EM) com a finalidade de realizar estudos, discussões e planejamentos para a implementação dos Itinerários Formativos nas instituições.

**Tabela 4 – Síntese das alterações promovidas de Lei 13.415/2017 X Adequações a serem realizadas no SCMB**

<b>Alterações estabelecidas pela Lei 13.415/2017</b>	<b>Adequações a serem realizadas no SCMB</b>
Carga Horária (Art. 1º, Lei 13.415/17): Carga horária mínima anual – 800 (oitocentas) horas, EM distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. Meta: 1.000 horas, a partir de 2017, e 1.400 horas até 2022, para o Ensino Médio.	A carga horária da Educação Básica, em 2018, é de 1.240 h em cada ano escolar, havendo a necessidade de incluir no currículo do Ensino Médio mais 160 h até 2022.
2. Ensino de Língua Portuguesa e Matemática (Art. 3º da Lei 13.415/17) obrigatório nos três anos do EM.	Não haveria a necessidade alterações, considerando que as disciplinas já estão presentes nas três séries do EM.
3. Ensino de Arte e Educação Física (Art. 2º e 3º da Lei 13.415/17). Obrigatório no EM. No EM, é obrigatório os estudos e as práticas de Educação Física e Arte.	A grade curricular do SCMB prevê o ensino de Educação Física no EM e o de Artes no 2º e 3º anos do EM; havendo a necessidade de estender o ensino de Artes para o 1º ano/EM.
4. Ensino de Língua Estrangeira (Art. 3º da Lei 13.415/17). Obrigatório o ensino de Língua Inglesa no EM e estabelecimento de uma segunda Língua, optativa para os alunos.	Haverá necessidade de reestruturação do ensino de Espanhol (grade curricular/corpo docente), devido ao caráter optativo da disciplina.

<sup>213</sup> A CE/DEPA 2018 ocorreu entre os dias 07 e 09 de agosto, e é considerada a 28ª Reunião do Conselho de Ensino da DEPA.

<p>5. Currículo do Ensino Médio (Art. 4º da Lei 13.415/17). Deve ser composto pela BNCC (60%) e por itinerários formativos organizados por áreas de conhecimento (40%): I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional.</p>	<p>Haverá necessidade de confecção das matrizes curriculares dos itinerários formativos, excetuando-se o do inciso V (formação técnica e profissional), não previsto no Projeto Pedagógico do SCMB.</p>
---	---

Fonte: Palestra Base Nacional Comum Curricular CE/DEPA, 2018.

Os GT SCMB/NOVO EM deveriam pautar seus trabalhos pelas seguintes orientações:

a) a REM se iniciaria pelo 3º ano/EM; b) A inserção de 160 h/a anuais na grade curricular do 3º ano/EM, alcançando as 1.400 h/a anuais e 35 h/a semanais; distribuídas em 840 h/a anuais (60%) destinadas a BNCC e 560 h/a (40%) relacionadas aos Itinerários Formativos, representando 21h/a e 14h/a semanais respectivamente; c) As aulas destinadas aos Itinerários Formativos poderiam ser ministradas no 7º tempo de aula e/ou o contraturno (extensão da jornada); d) Os GT SCMB/ NOVO EM deveriam sugerir avaliações destinadas ao 3º ano/EM em concomitância com a organização dos Itinerários Formativos propostos; e e) Os GT SMCB/NOVO EM poderiam apresentar a quantidade de Itinerários necessários para atender as demandas do CM, sendo o “preparatório militar” obrigatório.

Observa-se, nesse momento do processo de implementação da REM, a materialização da regulação de controle realizada pela DEPA sobre os CM ao traçar um conjunto de ações e coordenando as etapas de implementação da REM.

Oficialmente, as discussões sobre a REM tiveram início no *locus* da pesquisa com a criação do GT SCMB/NOVO EM/CM/MG. Seguindo a determinação da DEPA, os trabalhos do grupo foram divididos em duas etapas<sup>214</sup>: a primeira entre junho e novembro de 2018, via atividades não presenciais realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio, orientadas desde os estudo das bases legais até a elaboração das propostas de implementação dos Itinerários Formativos para o ano seguinte, dentre outros. O grupo deveria ser composto por 3 professores e os critérios adotados pelo CM/MG para escolha dos seus integrantes foram a experiência dos docentes no EM e na organização dos cursos PreVest e C Pre EsPCEx.

<sup>214</sup> Ordem de Serviço nº 022 – seq Ens/DEPA, de 22 de maio de 2018.



Todavia, as entrevistas com os gestores mostraram a participação dos diversos setores administrativos e pedagógicos, em diversos níveis de atuação do CM/MG, no processo de implementação da Reforma, envolvendo desde o

Comandante e Diretor de Ensino do [CM/MG], Chefe da Divisão de Ensino do [CM/MG], Chefe da Coordenação e professores do 3º ano/EM; Chefia, Pedagogos, Psicóloga e Assistente Social da Seção Psicopedagógica; Chefia da Supervisão Escolar, Secretaria do Corpo de Alunos e Comandante da 3ª Companhia de Alunos<sup>215</sup> (Gestor 2).

O Gestor 2 externou que a “primeira recomendação foi que o trabalho contasse sempre com a participação dos professores no levantamento de propostas, a fim de evitar que a “representação do [Colégio] na plataforma do AVA DEPA<sup>216</sup> fosse unilateral”. Em decorrência disso, essas discussões foram inseridas nas reuniões quinzenais do 3º ano/EM com os docentes, as quais eram associadas com reuniões realizadas entre os representantes da Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica, do GT SCMB/NOVO EM/CM/MG e da DEPA, via “Ambiente Virtual de Aprendizagem da DEPA” (Gestor 2). Assim, foram construídas as propostas do Colégio para a implementação e para a organização dos Itinerários Formativos e da extensão da jornada.

Nesse sentido, os gestores e os professores da escola pesquisada confeccionaram propostas nas quais buscaram adequar as orientações estabelecidas ao GT SCMB/NOVO EM/CM/MG pela DEPA às singularidades do CM/MG. Dentre elas, o tamanho do Colégio, um dos menores do Sistema, com apenas 4 turmas de 3º ano/EM; o número limitado de docentes para a organização de Itinerários Formativos por áreas do conhecimento; a rotina dos estudantes do 3º ano/EM frequentarem cursos pré-vestibular, como é externado pelo Gestor 3 “cultura [...] é o aluno [do 3º ano/EM do CM/MG] fazer cursinho” os estudantes e suas famílias contam com isso.

Dessa maneira, de acordo com o Gestor 1, o grupo formado na escola pesquisada “se organizou para fazer uma adaptação do que já era essa mudança”, e essas propostas foram apresentadas à DEPA que autorizou a sua implementação, em fase experimental, para o ano de 2019. De acordo com Ball, Maguire, Braun (2016, p. 14) os textos de políticas educacionais são tipicamente escritos na visão daqueles que os produziram, portanto, esses não conseguem

---

<sup>215</sup> As companhias de aluno são responsáveis por gerir as questões administrativas e disciplinares dos estudantes do CM/MG, sendo divididas em 1ª Companhia (6º e 7º anos); 2ª Companhia (8º e 9º anos) e 3ª Companhia (1º, 2º e 3º ano/EM).

<sup>216</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.

ser implementados na íntegra, pois eles devem ser traduzidos no contexto da ação, sendo esta tradução influenciada pela história, pelo contexto local e pelos recursos (humanos e financeiros) disponíveis no *locus* de implementação da política.

No caso do colégio estudado, para 2019, ficou estabelecido que o 3º ano/EM teria o ensino semipresencial para a jornada expandida e a oferta de dois Itinerários Formativos (os alunos escolhiam qual cursar no momento da matrícula): o EsPCEEx, direcionado a preparação dos processos seletivos das Academias Militares, especificamente, para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e o ENEM, incorporando as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas), orientado para preparação dos estudantes para os vestibulares das IES.

A unificação das quatro áreas do conhecimento no itinerário do ENEM se justificava pelo fato do Exame exigir dos estudantes o conhecimento de todas as disciplinas, como sinalizam as falas dos Gestores 3 e 5, indicando a capacidade do ENEM de induzir a organização dos currículos do EM (MELO; DUARTE, 2011).

[o ENEM] é diferente lá de detrás, vou voltar lá atrás de novo, quando eu fiz universidade federal, daquela prova específica e sim a prova específica para o curso. Então na verdade a decisão foi essa: que o aluno tenha ali uma capacidade de estar bem em todas as disciplinas, porque [...] ele pede todas as disciplinas (Gestor 3).

Agora o quê que acontece? Existia na Lei a modificação também do ENEM, para ele ser por áreas, e a gente não viu isso acontecer. Por isso que a gente não pode desprezar o conteúdo. Porque o menino tem o direito de ter todo o conteúdo, para ele poder optar ao que ele faz. Então não aconteceu no ENEM, ainda não aconteceu, não sei quando vai acontecer, essa separação mais organizada que diziam que ia ter o ENEM, pra ciências humanas, exatas e da natureza e isso não aconteceu. Então a gente não está colocando muita pressão no itinerário, porque a gente não está vendo lá fora, extramuros o sistema se modificando (Gestor 5).

A vertente preparatória é um dos pilares do Projeto Pedagógico do Sistema (BRASIL/DEPA, 2021), portanto, o Itinerário EsPCEEx representava, para o Gestor 6, a “possibilidade de **institucionalmente** a gente ter uma preparação sistemática e mais aprofundada para as escolas militares” (Gestor 6, grifo nosso). Por sua vez, o Itinerário ENEM significava, nas palavras do Gestor 4, ofertar aos estudantes as “condições de prestar um concurso, um vestibular, [para que concorressem] em boas ou nas melhores condições possíveis

[para] terem uma aprovação”; assim, “um dos itinerários tinha que ser voltado ao ENEM que é o principal concurso que nós temos né, nacional”.

Nesse viés, iniciar a reforma pelo 3º ano/EM se justificaria, como expressou o Gestor 1, pela “expertise do 3º ano, de na maioria dos Colégios manter um cursinho preparatório e ter aula regular” possuindo uma identidade preparatória<sup>217</sup>. Na visão dos gestores do CM/MG, a intenção da DEPA era intensificar a preparação dos estudantes para os processos seletivos das IES civis ou militares, como indicam os depoimento do Gestor 3 e do Gestor 6, a seguir: “o 3º ano é aquele que já está prestes a fazer o processo seletivo” (Gestor 3) “[...] na visão de quem tá na gerência, na visão do todo, do sistema, talvez tenha iniciado pelo 3º [para] observar como que é essa ênfase no ENEM e na EsPCEEx” potencializaria a preparação dos estudantes para essas provas (Gestor 6).

Nessa perspectiva de análise, a manutenção do *status quo* de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes<sup>218</sup>, como disciplinas presentes no currículo, se justificaria pela manutenção dessas nos editais do ENEM. Essa visão é corroborada pelo Professor 4 quando fala sobre o direcionamento dos conteúdos das duas primeiras disciplinas em sala de aula “apesar do conteúdo ser o mesmo, a forma da gente passar esse conteúdo, a gente tem que ser mais pragmático, dizer pra aquele aluno que aquilo ali é algo muito cobrado num, num vestibular”.

Nessa mesma perspectiva, foram reeditadas as disciplinas de inglês e educação física, como expresso na MD/NPGE/SCMB (2020). Essas normas estabeleceram como objetivo da disciplina de Inglês, destinada aos estudantes do Itinerário EsPCEEx, de prepará-los para a prova escrita desse conteúdo e da Educação Física de habilitá-los para os testes de aptidão física do certame.

A inserção dos Itinerários Formativos imprimiu alterações nas cargas horárias das disciplinas (Tabelas 5 e 6) e na organização dos tempos de aula do 3º ano/EM, estabelecendo novos arranjos para o último ano da educação secundária do CM/MG. Com a grade curricular reorganizada com 21 h/a semanais, (840 h/a anuais) destinadas a BNCCEM, e 14 h/a semanais, (560 h/a anuais) dirigidas aos Itinerários Formativos.

Com essa organização, o currículo do 3º ano/EM alcançou o total de 1.400 h/a anuais em contraposição as 1.240 h/a anuais do período de 2014 a 2018 e tinha como objetivo atender o estabelecido na Lei nº 13.415/2017 da ampliação progressiva da carga horária anual do EM

---

<sup>217</sup> As características do 3º ano/EM são descritas no capítulo 4.

<sup>218</sup> Até 2020 a disciplina de Arte não era ofertada para o 1º ano do EM, apenas para o 2º e 3º anos; a partir de 2021 todos os anos do EM foram contemplados com a disciplina.

no mínimo de 1.000<sup>219</sup> horas anuais até 2022. As MD/NPGE/SCMB (2019, p. 90) e o MD/PGE expuseram essa alteração como “acréscimo de 160 horas aulas anuais na grade curricular do 3º ano do EM” (MD/PGE, 2019, p. 90).

Contraopondo-se a essa lógica apresentada, a comparação entre a Matriz Curricular do 3º ano em 2018 com as de 2019 e 2020, Tabela 5, verifica-se a redução da carga horária direcionada a Base Comum, de 1.080 h/a anuais (2018) para 840 h/a anuais (2019, 2020); indo ao encontro da argumentação do coletivo de professores da FaE/UFMG de que a “formação geral, cultural e científica das/os estudantes é reduzida e não ampliada” (FaE/UFMG, 2016, p. 5) e o tempo dedicado a formação comum é abreviado apesar da expansão da jornada (KUENZER, 2017).

**Tabela 5 – Matriz Curricular do 3º ANO - Ensino Médio do CM/MG (2018 X 2019, 2020)**

ATIVIDADES			CARGA HORÁRIA 3º ANO EM		
			2018	2019/2020	Redução h/a (anual)
DISCIPLINAS CURRICULARES	BASE NACIONAL COMUM	Língua portuguesa	120	120	40*
		Literatura	80	-	40*
		Matemática	160	80	80
		Biologia	120	80	40
		Física	120	80	40
		Química	120	80	40
		Geografia	80	40	40
		História	80	40	40
		Educação Física	80	80	0
		Filosofia	40	40	0
		Sociologia	40	40	0
	Arte II	40	40	0	
	PARTE DIVERSIFICADA	LEM – Língua Inglesa e Língua Espanhola	80(a)	80 (a)	0
		Instrução Cívica Militar (b)	40		40
		Orientação Educacional (c)			
		Informática Educacional	(d)	(d)	(d)
		Atividade Cívico-Militar (a cargo da Direção de Ensino)	40	40	0
TOTAL	Base Comum	1240	840	<b>400</b>	
	Itinerários Formativos	-	560		
	Hora/aula (Semana)	31	35	35	
	Hora/aula (Ano)	1240	1400	1240	

<sup>219</sup> As 1.240 h/a anuais equivale a 930 horas (de relógio) anuais.

**Observações:** (a) LEM (inglês organizado no Sistema de Ensino de Aprendizagem por Níveis SEAN e espanhol – Comunicativa). Espanhol será ofertado a partir do 1º ano; (b) Instrução Cívica e Militar (Semanas Pares); (c) Orientação Educacional (Semanas Ímpares); (d) Atividade ofertada no turno contrário. É obrigatória para os alunos que não possuem conhecimentos básicos; (e) Atividade que não compõe o Histórico Escolar do Discente/EM; (f) Módulo Básico, Itinerário ENEM e Itinerário EsPCEEx. \* A disciplina de Literatura foi incorporada à Língua Portuguesa, considerando que em 2018 Literatura possuía 80 h/a anuais e Língua Portuguesa 120 h/a. anuais; consideramos que ambas as disciplinas perderam 40 h/a. anuais, para que a carga horária em 2019 e 2020 mantivesse em 120 h/a. anuais.

Fonte: Anexo D MD/PGE, 2018, 2019, 2020.

**Tabela 6 – distribuição Carga Horária das disciplinas dos Itinerários Formativos**

DISCIPLINAS	ITINERÁRIO ENEM	ITINERÁRIO EsPCEEx
Língua portuguesa*	120 h/a	120 h/a
Matemática	120 h/a	120 h/a
Biologia	80 h/a	-
Física	80 h/a	80 h/a
Química	80 h/a	80 h/a
Geografia	40 h/a	80 h/a
História	40 h/a	80 h/a
Educação Física	-	-
Filosofia	-	-
Sociologia	-	-
Arte II	-	-
Total	560 h/a	560 h/a
* No Itinerário ENEM na carga horária Língua Portuguesa estão incluídas Literatura e Redação		

Fonte: MD/NPGE/SCMB, 2020.

Com relação às avaliações, a análise das MD/NPGE/SCMB (2019) e do MD/PGE (2019) e das propostas do GT SCMB/ NOVO EM/CM/MG associados às entrevistas dos docentes indicam que a inserção dos Itinerários Formativos, em 2019, não promoveu alterações nos processos avaliativos dos estudantes, para aquele ano. O GT realizou sugestões genéricas, indicando a possibilidade de realização no formato *online* ou presencial<sup>220</sup>, ficando essa escolha a critério do docente, não havendo na proposta especificações sobre o número de AP por Itinerários, fórmulas de cálculos ou atribuições de pesos diferenciados entre as atividades realizadas nos Itinerários Formativos e na Base Comum. Com relação a AE, não foram propostas indicações de alterações, quais conteúdos deveriam constar na avaliação, os da Base Comum ou dos Itinerários.

<sup>220</sup> As avaliações presenciais ocorreriam no 6º tempo de sexta-feira; prevendo-se a redistribuição dos tempos de aula no caso de avaliações que demandassem a divisão dos alunos por turma, de modo que o professor pudesse encontrá-las no mesmo dia.

Concomitante ao processo de implementação dos Itinerários Formativos, as discussões sobre a organização da extensão da jornada estiveram presentes nas reuniões entre os representantes do GT SCMB/ NOVO EM/CM/MG, da seção (professores e coordenadores) do 3º ano/EM e da Supervisão Escolar.

Os dois arranjos propostos pela DEPA na percepção do GT SCMB/ NOVO EM/CM/MG não se adequavam nas características do Colégio. O primeiro, de incorporar o 7º tempo de aula em 4 dias da semana com aulas das 7h às 13h, tenderia a cansar os estudantes, devido as aulas acabarem a “uma hora da tarde, e eles com fome, cansados, não iam ter muita absorção de conteúdo” (Gestor 5).

O segundo, de instituir quatro tempos no contraturno, em um dia da semana, promoveria resistência dos estudantes e seus familiares, pois, a maioria dos alunos do 3º ano/EM dedicavam o horário vespertino para se matricularem em cursos preparatórios “os cursinhos” para o ingresso em IES. Nas palavras do Gestor 1, “os alunos chegam no terceiro ano com uma expectativa muito grande do cursinho [...] durante todo o segundo ano havia toda aquela expectativa dos 10 primeiros alunos conseguirem bolsa integral ofertadas pelos cursinhos pré-vestibular”. A fala do estudante 7 corrobora com as percepções dos gestores e professores.

A gente se sentiu muito prejudicado porque atrapalhava o que a gente achava melhor [...]. Então tipo assim a gente não podia escolher. Falar tipo assim: a eu acho melhor para mim o integral. Não, eu vou aproveitar melhor o meu tempo no cursinho. (Estudante 7).

Outros argumentos aparecem nas falas dos gestores na escolha da oferta de extensão da jornada no formato semipresencial; dentre eles, a valorização o uso das tecnologias da informação “como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Incentivar a autonomia do aluno na condução do própria aprendizagem, ainda que em um processo acompanhado pelo professor, pelos orientadores educacionais e também pela 3ª Companhia de Alunos” (Gestor 2).

Destarte, o CM/MG propôs à DEPA a adoção do ensino semipresencial para a complementação de 4 h/a da carga horária semanal dos Itinerários Formativos prevista para o ano de 2019. O Colégio já promovia, entre o corpo docente e discente, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a disponibilização de conteúdos e a realização de atividades.

A opção semipresencial trazia orientações específicas: um dia da semana seria destinado a realização de atividades entre docentes e discentes<sup>221</sup>; a obrigatoriedade de um encontro presencial na semana anterior das AE para conclusão dos conteúdos ministrados e avaliação formal das atividades<sup>222</sup> e a distribuição das disciplinas nas quais a carga horária seria complementada de forma *online* (tabela 7). Essas ações por parte dos gestores do CM/MG indicam uma relativa autonomia desses atores que buscavam, em âmbito local, reajustar as normas e regras estabelecidas para o SCMB.

**Tabela 7 – Distribuição da carga horária *online* dos Itinerários Formativos em 2019**

Itinerário ENEM		Itinerário EsPCEEx	
Disciplina	Carga Horária (Semanal)	Disciplina	Carga Horária (Semanal)
Redação	1 h/a	Língua Portuguesa	2 h/a
Língua Portuguesa e Literatura	1 h/a	Inglês	1 h/a
Biologia	1 h/a	Matemática	1 h/
Geografia	1 h/a		

Fonte: MD/PGE, 2019.

A DEPA autorizou em caráter experimental a extensão da jornada na modalidade semipresencial, porém definiu critérios a serem avaliados ao longo do ano (a participação dos alunos e professores no AVA; número e diversidade de atividades propostas; frequência de acessos por parte dos alunos e professores; dentre outros aspectos).

Sob esse prisma, as falas do Gestor 1 sinalizam uma certa apreensão com a vigilância da DEPA sobre as atividades desenvolvidas no semipresencial “a gente sofria uma pressão o tempo todo: tem que colocar material no AVA, tem de colocar alguma coisa no AVA” e continua “a gente tinha essa preocupação de desenvolver alguma coisa para que aquilo aparecesse no AVA; porque a escola estaria sendo acompanhada pela DEPA”.

As entrevistas com os estudantes indicam que esse controle era repassado também ao corpo discente, de acordo com o Estudante 2 era verbalizado que a DEPA iria suspender o

<sup>221</sup> Os encontros presenciais foram definidos para o último horário da sexta-feira. Nas semanas pares (As semanas pares e ímpares são definidas pelo Calendário Escolar do CM/MG), as disciplinas do Itinerário ENEM, de Biologia e Geografia com 1h/a cada uma e, do EsPCEEx, Inglês e Matemática com 1h/a cada uma. Nas ímpares, Redação, Língua Portuguesa e Literatura do ENEM e Redação e Língua Portuguesa do EsPCEEx.

<sup>222</sup> Proposta para o funcionamento do 3º ano 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1ijschFBPCLgGeOQqUVOV9zTsaW04a40A?usp=sharing>. Acesso em: 20 ago. 2021.

semipresencial e estabelecer a obrigatoriedade de as aulas serem cumpridas presencialmente, caso “os [estudantes] não entrassem, se não realizassem suas atividades ou esquecessem ou não acessassem o AVA [...]”.

Por conseguinte, uma parcela dos estudantes relatou modificações nas suas rotinas diárias, associadas as alterações provocadas pela introdução dos Itinerários Formativos e da extensão da jornada; entretanto, essas modificações ocorreram fora do ambiente escolar e estão relacionadas ao acompanhamento das atividades *online* disponibilizadas pelos professores

Acho que dentro não, continuou mais ou menos o mesmo, só aquele gás a mais porque é o último ano, ENEM e tal. Mas fora, eu acho que como eles começaram a cobrar AVA aí a gente tinha que prestar atenção [...]. Eu acho que a questão do AVA mudou um pouquinho assim minha rotina fora do colégio (Estudante 3).

Na escola não, agora fora sim, porque o tempo que eu tinha dedicado ao colégio teve que aumentar um pouquinho por causa do EaD, para fazer as coisas em EaD, basicamente é essa alteração no meu dia, tive que fazer as coisas do colégio durante mais tempo (Estudante 5).

Concomitante as alterações iniciadas em 2019, teve início no CM/MG a segunda etapa das atividades do GT SCMB/ NOVO EM/CM/MG com a finalidade de elaborar propostas sobre quais Itinerários Formativos seriam ofertados em 2020; planejar e propor os modos como a extensão da jornada (contraturno) ocorreria e quais atividades seriam destinadas para esses momentos; fornecer informações à DEPA sobre as atividades desenvolvidas no ano corrente a fim de permitir a avaliação delas por essa Diretoria, dentre outros.

Contudo, pressupomos que as discussões que vinham ocorrendo no GT foram esvaziadas após a DEPA<sup>223</sup> informar, em agosto de 2019, a sua opção pela padronização do processo de implementação da REM em todos os CM; para o ano de 2020. Dessa maneira, foram mantidas as determinações discutidas na CE/DEPA 2018, mas padronizando a oferta de apenas dois Itinerários Formativos (ENEM e EsPCEEx) pelos CM e estabelecendo a extensão da jornada obrigatória e presencial e de 20 sábados letivos.

---

<sup>223</sup> A CE/DEPA 2019 ocorreu entre os dias 12 e 15 de agosto, e é considerada a 29ª Reunião do Conselho de Ensino da DEPA.



#### 5.2.4 – O processo de Implementação no CM/MG para ano de 2020

Nas MD/NPGE/SCMB a DEPA justificou a padronização após ter observado na “testagem da versão piloto do NOVO ENSINO MÉDIO para o 3º ano em 2019” (MD/NPGE/SCMB, 2020, p. 153) distintas situações. Porém, a análise documental indica que a padronização da oferta em dois Itinerários Formativos (ENEM e EsPCEEx) e o estabelecimento da extensão da jornada presencial e obrigatória em um dia da semana, insere-se em um conjunto de medidas direcionadas para a padronização de ações e processos relacionados ao ensino ofertado pelo SCMB.

Nesse seguimento, outras propostas de alterações destinadas ao EM foram apresentadas no XIII Seminário de Educação da DEPA<sup>224</sup>, como padronização do PED e Matriz de descritores das disciplinas; alterações no processo avaliativo, com a introdução, em 2020, de uma AP e uma AE centralizada<sup>225</sup>; direcionamento de quais conteúdos devem ser valorizados na aula, quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas nos discentes e determinando em qual período e por quanto tempo eles devem ser foco no processo de ensino aprendizagem e os modos deles serem avaliados. A regulação de controle aparece mais efetiva nas propostas de 2020 da DEPA. Pressupomos que essa sistemática interfere diretamente na autonomia do professor de decidir sobre os conteúdos da disciplina por eles ministrada, tentando transformá-lo em um mero executor (SILVA, 2016). Em um contexto de aumento de responsabilização dos docentes sobre o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, essa é uma questão que deve ser considerada.

Os debates também versaram sobre o direcionamento das atividades desenvolvidas na extensão da jornada (o contraturno) para os Itinerários Formativos e o foco deles na preparação para o ENEM e para o exame de admissão da EsPCEEx.

Dentro da lógica de padronização de ações e de processos nos Colégios, a DEPA determinou a organização dos 20 sábados letivos destinados ao 3º ano/EM, 17 destinados a aulas e avaliações não presenciais das disciplinas de Português e Matemática realizadas no AVA do CM/MG, totalizando 68 h/a anuais; e 3 sábados, um por trimestre, presenciais alcançando 12 h/a anuais.

---

<sup>224</sup> O seminário ocorreu entre os dias 20 e 22 de novembro de 2019.

<sup>225</sup> No caso do EM, de 1 AP centralizada de Matemática e 01 AP multi/interdisciplinar de Biologia, Física e Química; as AE do 2º Trimestre destas disciplinas seriam centralizadas e unificadas (MD/NPGE/SCMB, 2020), ou seja, a data de aplicação seria a mesma para todos os CM, com os conteúdos pré-determinados pela DEPA, por meio da padronização do PED. A confecção da prova de cada disciplina ficaria a cargo de um CM.

A imposição por parte da DEPA do estabelecimento da extensão da jornada obrigatória e presencial em um dia da semana no contraturno não representou um consenso entre os gestores como sendo a melhor opção para as atividades a serem desenvolvidas no CM/MG. O Gestor 4 manteve a defesa da proposta original do Colégio, de distribuir a carga horária por meio do ensino semipresencial “eu continuo achando que a nossa realidade [o ensino semipresencial] se encaixa melhor ao preenchimento dessa grade presencial em apenas um período e o restante a gente consegue desenvolver no ensino a distância”.

Por outro lado, o Gestor 5 defendia que a permanência dos estudantes no colégio deveria ser ampliada para “mais dois dias a tarde”, de modo que “a gente vai estar ocupando esse menino com demandas o tempo inteiro e vai fazê-lo ser mais produtivo”. Ambos os gestores defendiam suas propostas porque acreditavam que elas permitiriam aos estudantes uma melhor preparação para a realização dos processos seletivos das IES civis ou militares.

Portanto, apesar da aparente divergências dos modos de organizar a extensão da carga horária e da jornada, as entrevistas indicam que as concepções que pautaram essa organização foi a de privilegiar disciplinas e conteúdos mais valorizados nos processos seletivos das IES ou nas quais os alunos apresentavam uma maior dificuldade de aprendizagem.

Nessa lógica, para o Professor 1 o direcionamento de algumas disciplinas para o semipresencial tinha como objetivo liberar horários no presencial, permitindo aos docentes “mais tempo para trabalhar as dificuldades dos alunos” em disciplinas como “Física, [...], Matemática, Geografia, curiosamente sempre entra nas disciplinas com mais nota baixa no colégio”. No que lhe diz respeito, o estabelecimento do contraturno obrigatório em um dia na semana focou, segundo o Professor 2, em permitir aos docentes “mais tempo mesmo de resolver atividades de processos seletivos anteriores, acho que o aumento do tempo foi neste sentido, [...] aumentar a possibilidade de o professor preparar o aluno para esses processos seletivos.”

À vista disso, as análises das entrevistas corroboram com a análise documental (MD/PGE, 2020) cuja extensão da jornada promovida pelo CM/MG indica a valorização das atividades direcionadas para a sala de aula, como registra Moll, “nos aspectos cognitivos, focados em um *modus operandi* de exercícios repetitivos, cópias [...]” (MOLL, 2014, p. 373).

Gonçalves acrescenta que trata-se de uma concepção reducionista sobre o currículo de educação integral, dentro da lógica proposta pela reforma, ou seja, da defesa de uma escola de tempo integral, baseada somente na extensão da jornada, e não de educação integral. Essa reforma reforça “uma visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens” (GONÇALVES, 2017, p. 138).

Há, dessa maneira, o alinhamento do CM/MG aos pressupostos presentes na agenda da educação integral brasileira contemporânea, de focar na ampliação do tempo do que na formação integral do indivíduo (SILVA; BOUTIN, 2018). Restringe-se, assim, o conceito de educação integral, compreendida por Silva e Boutin “como a educação humanista, comprometida com a transformação social e com o pleno desenvolvimento do homem, que congrega ensino intelectual, físico e tecnológico”<sup>226</sup> (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 527), a uma maior quantidade de dias letivos e ao aumento do tempo que o estudante passa na escola.

Por conseguinte, os gestores e docentes entrevistados quando indagados sobre “Quais os objetivos que o Colégio busca contemplar com as atividades realizadas no tempo ampliado?”, eles responderam que era para cumprir ou ofertar o número de aulas necessárias, atendendo, assim, a carga horária estabelecida pela ampliação do número de aulas anuais e a preparação para os exames avaliativos das IES<sup>227</sup>, como observa-se nos depoimentos abaixo:

Em 2020, a proposta era que além das aulas do turno da manhã, os alunos do 3º ano teriam uma tarde com aula presencial [...] e também com aulas práticas de Educação Física (Gestor 2).

[...] A única atividade que eu conduzi nesse contraturno era aula. Aula propriamente dita. Aula do assunto pertinente ao itinerário. Ou era o Enem ou era escolas militares. (Professor 5)

Porém, há entre gestores e professores vozes dissonantes à concepção de tempo integral que está presente no processo de implementação da reforma no colégio pesquisado, mas que foram solapadas pela noção estabelecida pela DEPA. Para o Professor 2, o ensino deveria ser todo integral, mas por questões sociais que cognitivas e/ou educacionais: “Eu sou favorável a isso; só não sou favorável a esse direcionamento, esse treino para os processos seletivos.” Já o Gestor 6 considera que uma educação de tempo integral não está relacionada, necessariamente, a obrigatoriedade de o estudante permanecer na escola. “Não vamos forçar o menino a ficar aqui. Porque eles estando aqui de manhã e de tarde todos os dias não vai melhorar [...], o [CM/MG] já foi de um jeito que o menino ficava por conta própria é de 7 horas da manhã às 4 horas da tarde no colégio”. Como demonstra o depoimento abaixo

[...] Eu me dividia entre as atividades assim. E eu tentando fazer o máximo de coisas que eu conseguia, então fazia parte [Sociedade Recreativa Literária], que

<sup>226</sup> Os autores basearam seus argumentos de acordo com as Concepções de Ferreira Junior e Bittar (2008).

<sup>227</sup> De acordo com Cavaliere (2014) não há no Brasil estudos conclusivos que relacionem um maior tempo na escola com aprovação em processos seletivos.

é a agremiação estudantil, jogava handebol, fiz Orientação<sup>228</sup> por 7 anos, era da equipe de judô, [...] fui do Clube de Relações Internacionais [...]. Enfim essas atividades eram parte da minha rotina (Estudante 2)

Nota-se que a crítica não está no aumento do tempo de permanência dos estudantes no Colégio, mas no estabelecimento dessa obrigatoriedade e a ênfase do caráter conteudista das atividades ofertadas, que focam em preparar os estudantes seja para o vestibular tradicional ou para os processos seletivos das academias das Forças Armadas.

As falas da maioria dos alunos vão ao encontro das críticas de uma escola de tempo integral de viés preparatório. Para o Estudante 1 o “Colégio está tentando focar muito dentro [...] da sala de aula. E está perdendo o diferencial dele, para essas atividades extras, eu sinto muito isso”.

Eu não vejo a extensão do tempo ser ampliada como um problema, eu vejo que o problema é essa questão: o que que vai fazer com o turno da tarde? Socar nos alunos mais atividades iguais, simplesmente com o raciocínio lógico matemático (Estudante 2).

Sob essa ótica, os estudantes consideram que CM/MG, ao direcionar as atividades do contraturno com mais aulas expositivas que eles já cursam, estaria perdendo o seu grande diferencial; o de possibilitar, aos estudantes, a participação nas diversas atividades extracurriculares ofertadas pelo educandário no contraturno.

Em relação as atividades, a maioria dos estudantes relata que a participação nelas corroborou para sua formação como indivíduos; e, em alguns casos, contribuiu na escolha das futuras carreiras profissionais.

Sabe, o que eu acho muito importante, que foi o fundamental para minha formação foram as minhas atividades extracurriculares, todas elas, sem exceção sabe; foi ali que eu aprendi sobre a vida, foi ali que eu aprendi, compartilhei com pessoas extremamente sábias, que eu tive os maiores mestres assim da vida, que eu pude me desafiar, que eu tipo assim também tive a liberdade de escolha. (Estudante 2)

Então foram [as atividades extraclases] que mudaram muito minha expectativa, minha perspectiva de vida, sabe!!! Eu acabei descobrindo habilidades em mim que eu não imaginava que eu tinha, eu acabei descobrindo o curso que eu queria fazer de faculdade [...] eu acabei descobrindo coisas sobre mim mesmo, coisas principais sobre a minha personalidade, sobre como

---

<sup>228</sup> Orientação é uma moderna modalidade esportiva que usa a própria natureza como campo de jogo; [sendo um esporte] em que o praticante tem que passar por pontos de controle marcados no terreno no menor tempo possível, com o auxílio de um mapa e de uma bússola.

eu quero levar a minha vida, como eu quero lidar com as coisas na minha vida  
(Estudante 5)

Na visão dos estudantes, o tempo integral (contraturno) deveria ser utilizado para a oferta de diversas atividades extracurriculares. Nesse aspecto emergem propostas de realização de oficinas de educação financeira, educação cidadã, orientação vocacional e suporte psicológico, mas sem possuir um caráter obrigatório.

No entanto, os arranjos escolhidos para a adoção do tempo integral tenderam a valorizar as atividades direcionadas à preparação para os processos seletivos e não para práticas escolares que promovem, nas palavras de Moll, “a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas” (MOLL, 2014, p. 375) dos estudantes.

De acordo com a palestra<sup>229</sup> organizada pela DEPA, 160 horas anuais poderão ser usadas para a realização de atividades complementares direcionadas aos quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo) dos Itinerários formativos, o que pode indicar que a escolha dos estudantes estará limitada a essas atividades, e não aquelas que são do interesse deles.

Destarte, o estabelecimento da obrigatoriedade da participação das atividades do tempo integral tende a ser estendida a todos os estudantes do EM, com a inserção de todas as séries dessa etapa da educação básica no processo de reforma, o que tenderá a dificultar a participação dos estudantes em atividades extraclases de viés esportivo, cultural, e não de caráter preparatório para os processos seletivos. Como se pode perceber no depoimento do Estudante 1, que se sentia mais feliz quando podia realmente optar pelas atividades extracurriculares que o colégio oferecia:

Dá uma desmotivação muito grande, eu senti uma diferença muito grande do meu 6º ano, para o meu 3º. Do meu 9º ano para o meu 3º, porque o 6º ano tem muita coisa da minha cabeça também. Mas do meu 9º ano para o 3º ano, eu sentia muito mais feliz de ir para o Colégio no 9º ano. No 3º ano estava muito difícil (Estudante 1).

Em suas falas, os estudantes<sup>230</sup> relatam que o estabelecimento da obrigatoriedade da presença na extensão da jornada provocou alterações em suas rotinas diárias dentro e fora do

---

<sup>229</sup> Palestra ministrada no XIII Seminário de Educação da DEPA: Projeto Pedagógico: Construindo cenários para os próximos 5 anos. O Seminário foi realizado entre os dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019.

<sup>230</sup> Em meados de março de 2020 o CM/MG passou a ministrar suas atividades de forma remota por causa da pandemia do Corona Vírus (Covid 19), portanto, as falas dos estudantes basearam-se nas atividades presenciais ocorridas antes da adoção das medidas de isolamento social para combater a pandemia.

ambiente escolar. No primeiro caso, as modificações estavam relacionadas ao aumento do tempo em atividades em sala de aula, de conteúdos. No segundo caso, as alterações se relacionam a não participação em atividades, nos cursos preparatórios escolhidos por eles devido a obrigatoriedade de permanecerem no CM/MG, em um dia da semana, no contraturno e da realização de atividades avaliativas nos sábados letivos

Um pouco até por causa do cursinho que a gente tinha que decidir que, se a gente ficava na escola, se a gente ficava no cursinho, então isso deu uma alterada um pouco na rotina (Estudante 8).

Sim, teve uma grande alteração, é... Porque a gente voltou a ter o integral, a gente achou que não ia ter mais integral depois que saiu do 9º mais não, integral estava lá de novo. E... isso assim, atrapalhou um pouquinho a minha rotina, tanto dentro quanto fora do Colégio, porque eu estava fazendo cursinho [...]. Aí a gente acabava perdendo aulas importantes na terça feira no cursinho e... para ficar no Colégio [...] (Estudante 9).

É, alterou, eles colocaram aquele período na terça-feira à tarde e eu tinha cursinho. Aí eu tinha que faltar ao cursinho ou faltar ao colégio. Eu fiquei variando, mas era meio... era muito ruim, porque era uma das aulas mais importantes que eu tinha no cursinho nesse horário e no colégio eu sentia que não estava sendo bem aproveitado sabe, eu perdia uma hora ali só do tempo de almoço e ninguém estava muito animado para essas aulas de tarde (Estudante 10).

Por sua vez, a DEPA ao estabelecer a padronização da oferta de dois Itinerários Formativos (ENEM e EsPCEEx) para todo os colégios instituiu uma série de injunções a serem seguidas pelos CM, como: a manutenção da carga horária estabelecida para 2019 em 2020 (Tabela 5); a necessidade de opção do estudante por um dos dois Itinerários Formativos no momento da matrícula no 3º ano/EM; e a separação das turmas que deveriam ocorrer desde o primeiro dia de aula, ficando definido que as turmas do Itinerário EsPCEEx deveriam ter horários específicos na parte da manhã para as disciplinas de Biologia (80 h/a), Filosofia (40 h/a), Sociologia (40 h/a), não previstas no exame de admissão desse concurso, bem como aulas de Educação Física e Inglês (MD/NPGE/SCMB, 2020).

Em relação aos objetivos dos Itinerários Formativos, de acordo com as MD/NPGE/SCMB, “visa incrementar a preparação para o ENEM e, principalmente, para a EsPCEEx” (MD/NPGE/SCMB, 2020, p. 155), estabelecendo injunções sobre a organização dos conteúdos a serem ministrados no 3º ano/EM. Dessa maneira, o módulo básico ou BNCC deveria contemplar as habilidades e competências relativas ao 3º ano/EM.

Portanto, determinava aos professores orientarem o conteúdo das suas disciplinas pelo edital do concurso de admissão da EsPCEEx, ou seja, na elaboração dos PED das disciplinas desse Itinerário Formativo. E na produção dos PED, das turmas do Itinerário ENEM, deveriam ser seguidas as indicações contidas nas Orientações da Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (Art. 12, incisos I a IV)<sup>231</sup> (MD/NPGE/SCMB, 2020).

Portanto, as alterações estabelecidas pela implementação da reforma corroboram com a concepção do 3º ano/EM de possuir, dentro do SCMB, uma orientação preparatória. As análises das MD/NPGE/SCMB (2020) e do MD/PGE (2020) mostram esse viés preparatório, com a DEPA estabelecendo a aplicação de no mínimo uma AP na Base Comum e 1 AP por Itinerário a ser aplicada como simulado.

Contudo, com o objetivo de incentivar os estudantes poderiam ser realizados três simulados, todos com redação, segundo os moldes (tempo de duração das provas; número e modelo de questões e conteúdos mais cobrados) ou do exame do ENEM ou da EsPCEEx. Sobre as AE, as MD/NPGE/SCMB (2020) determinam que a 1ª e 2ª AE (das disciplinas que não possuem 2ª AE centralizada) sejam elaboradas pelos professores das disciplinas com base nos conteúdos da Base Comum, e 3ª AE deve ser elaborada no formato do ENEM.

A padronização da oferta dos Itinerários Formativos associado aos estabelecimento da extensão da jornada presencial obrigatória não exigiu, na visão dos gestores, alterações significativas na infraestrutura e na organização do 3º ano/EM para o ano de 2020, como

---

<sup>231</sup> Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

II - matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III - ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL/MEC, 2018b).

demonstra as falas destes atores ao serem perguntados se houve necessidade de alterações na estrutura e infraestrutura da escola para a realização destas atividades.

Não, já estava preparado, nossa estrutura aqui é muito boa (Gestor 3).

Aqui no nosso Colégio não. O nosso Colégio tem uma estrutura de sala de aula [...] até um pouco acima do número de alunos que nós temos [...] (Gestor 4).

Não vi a necessidade de mudanças significativas na estrutura da escola para isso não (Gestor 6).

Com relação aos Itinerários, os gestores argumentam que o Colégio já havia adotado, no ano anterior, apenas dois Itinerários, tendo que promover os ajustes necessários a partir das determinações da DEPA.

Sobre a extensão da jornada, o CM/MG possui, na visão dos entrevistados (gestores e docentes), infraestrutura (salas de aula, laboratórios, número de docentes e profissionais de apoio) suficientes para absorver a proposição de reforma efetuada, tendo ocorrido adequações no campo administrativo, por exemplo, modificação no horário de limpezas das salas, realocação de monitores para acompanhamento dos estudantes, e, no aspecto pedagógico, a definição de quais disciplinas seriam ministradas no contraturno, considerando que a multiplicação das disciplinas conteudistas foi a conduta mais adotada no Colégio para a extensão da jornada, ou seja, mais do mesmo.

Outra alteração observada por alguns gestores, relacionada a inserção dos Itinerários Formativos foi uma alteração nos critérios de escolha dos professores para ministrarem as aulas no 3º ano/EM, em 2020. De acordo com o Gestor 6, a gestão buscou escolher os profissionais que possuíam “algum tipo de contato com o ensino médio” que não fossem “novatos (sic) no ensino médio”, ou seja, estavam exigindo experiência. Para o Gestor 7, um dos critérios para a escolha dos docentes seriam aqueles, que na visão da gestão conseguiriam ficar “mais antenados (sic) com os tipos de processos seletivos que estão ocorrendo”, incorporando essas exigências e as levando para “dentro da sala de aula, pra poder efetivamente contribuir com o itinerário”. Além desses critérios, a familiaridade e/ou a facilidade, interpretada como “falar essa linguagem tecnológica com os alunos e participar disso com mais desenvoltura” (Gestor 1). Esses três aspectos foram considerados na escolha dos docentes do 3º ano/EM para 2020.



Os docentes<sup>232</sup>, no que lhes dizem respeito, tem a percepção que a inserção dos Itinerários Formativos e da extensão da jornada trouxeram alterações nas suas rotinas e estão relacionadas a três fatores:

a) A intensificação da carga de trabalho<sup>233</sup>:

[...] Porque aumenta sua carga didática e o fato de aumentar sua carga didática significa que você precisa se planejar mais (Professor 3).

[...] Agora a gente tem que pensar em fazer avaliações diferentes, né. A gente fazia uma única avaliação para todo mundo. A gente faz uma avaliação para o itinerário X e uma avaliação para o itinerário Y (Professor 4).

No depoimento dos estudantes, aparece também essa impressão sobre a intensificação do trabalho dos professores, como indicam as falas dos estudantes nº 4 e nº 8 respectivamente “acho que para os professores talvez tenha sido um pouco mais exaustivo de ter que ficar fazendo o programa de aula para o ENEM e para a EsPCEx”; “acho que para os professores deve ficar um pouco pesado né porque, eles já têm que lidar com todo o processo lá do 3º ano”.

b) A diminuição da autonomia<sup>234</sup>:

[...] Eu não tenho mais a liberdade de definir sequências, de definir é o tema que vai ser dado, tudo isso já é meio estruturado, então nesse ano eu não me organizo. Eu só compro a organização que já veio, eu não tenho mais a possibilidade de me organizar junto com os alunos; isso eu tinha antes, agora eu não tenho mais (PROFESSOR 1).

<sup>232</sup> As falas dos professores referem-se tanto ao período 2019, quanto ao de 2020. No entanto, devido a pandemia de Covid-19, os docentes passaram atuar remotamente a maior parte do ano letivo de 2020. Dessa maneira, suas percepções estão relacionadas as alterações presenciadas ao longo do ano letivo de 2019, associadas as determinações recebidas por estes no início do ano letivo de 2020.

<sup>233</sup> Duarte (2010) compreende a intensificação do trabalho docente como a redução de tempo dos professores para o descanso, manterem-se atualizados, diminuindo as possibilidades de participarem de atividades de planejamento a longo prazo e do controle sobre o próprio trabalho interferindo na qualidade do serviço. Na realidade latino-americana a intensificação do trabalho docente ocorre, segundo Oliveira (2006) em três dimensões, a primeira “ocorre na própria jornada de trabalho [com os docentes assumindo] novas funções e responsabilidades, a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade, advindas das reformas educacionais” (OLIVEIRA, 2006, p.14 *apud* DUARTE, 2010, p.3); a segunda, quando os professores tendem a assumir mais de uma jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos de ensino com objetivo de complementar a renda; e a terceira “decorrente da extensão da jornada dentro do próprio estabelecimento escolar em que o profissional atua. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho, sem qualquer remuneração adicional. Ou seja, as atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o profissional é obrigado a levar trabalho para casa” (OLIVEIRA, 2006, p. 214-215 *apud* DUARTE, 2010, p.3-4).

<sup>234</sup> Martins (2014) compreende a autonomia docente como a “possibilidade do professor poder decidir sobre seu trabalho, o que, do ponto de vista técnico, significa controlar procedimentos e, do ponto de vista ideológico, definir as finalidades de sua prática” (MARTINS, 2014, p.72)

[...] Ah, eu falo, falo especificamente da minha disciplina, não sei quanto as outras, mas acho que eu, se fossemos trabalhar com uma única, sem os itinerários, somente com a base comum, talvez a gente pudesse ganhar mais autonomia para fazer outras atividades, que não aquelas relacionadas apenas com os itinerários. Então o professor perde um pouco da sua autonomia de criar outras formas originais de dar aula e trabalhar determinados conteúdos (Professor 4).

Análise das NPGE/SCMB e dos PGE associadas as entrevistas com gestores demonstram que a Seção de Supervisão Escolar do CM/MG, seguindo as diretrizes estabelecidas pela DEPA para o Sistema sempre adotou mecanismos de acompanhamento das atividades docentes: análise dos PED, dos planos de aulas, das provas de final de etapas, as AE, verificação do comprimento da carga horária, avaliação das aulas, dentre outros.

No entanto, as injunções promovidas pela Lei nº 13.415/2017 associadas a outras transformações em curso no SCMB (padronização dos currículos e das AE) tendem a tornar o trabalho dos professores cada vez mais prescrito pelas injunções da DEPA.

c) A modificações em suas práticas em sala de aula:

Para você ter uma ideia, agora já se fala em uma prática de laboratório, por exemplo, ela deve estar orientada, pelo que se tem visto nos exercícios de exames anteriores do ENEM (sic) de Universidade, do que propriamente do plano de aula, do plano pedagógico do professor. [...] Ele leva os alunos para o laboratório para fazer a reação que está no exercício que ele leu e não por causa do plano que ele montou que fazia sentir uma lógica dentro da disciplina (Professor 2).

[...] deixa eu te falar, teve mudança na minha prática, por exemplo, eu vou te contar uma loucura que eu fazia: eu dava o conteúdo e lista de exercícios [...] eu fazia cinco níveis de listas de exercícios e aí eu passava, no dia que eu estava dando a teoria, eu terminava a teoria, aí eu passava uma lista pro menino marcar um x em qual lista de exercício que ele queria, se ele queria a lista um, dois, três, quatro ou cinco [...] Aí eu tive que parar de fazer isso. Por que como eu vou fazer cinco listas de ENEM e cinco listas de EsPCEX, sabe? Aí eu passei a fazer só a lista de ENEM e a lista de EsPCEX (Professor 6).

Para alguns docentes, essas transformações geraram sentimento de insegurança sobre suas práticas e o seu papel na formação dos estudantes

[...] eu tenho a sensação de que os meninos não estão aprendendo o que poderiam aprender, que eu não estou conseguindo ensinar o que eu poderia ensinar (Professor 1).

[...] Nós somos lançados dentro desse novo Ensino Médio, mas sem nenhuma orientação mais específica do que tu tem que fazer. Como é que eu tenho que atuar, como que eu vou fazer para poder dar não uma aula de cursinho; que pelo jeito que está colocado aí, para mim tudo bem virar cursinho. [...] Mas como cumprir com a minha função de professor sem simplesmente cair nesse utilitarismo, nesse pragmatismo exagerado aí desses itinerários, eu não sei exatamente como fazer, realmente (Professor 2).

Ô, vão pôr as cartas na mesa? Que tipo de pessoa que você está querendo que eu forme? Que tipo de estudante que você está querendo que eu forme? Porque fica parecendo que eu estou o tempo todo agindo à revelia (Professor 6).

Por sua vez, a maioria dos discentes considerou que os dois Itinerários Formativos ofertados atendiam suas expectativas “eu acho que nessa questão de divisão, acho que ninguém teve muito que reclamar não [...] eu acho que foram duas opções que consegui abranger todo mundo assim” (Estudante 6).

É, eu achei que atendeu bem porque no Colégio especificamente, são duas as que são as mais buscadas, quando alguém sai. Que são os vestibulares comuns e são os vestibulares militares. Então acho que foi uma boa jogada lá dentro. Eu acho que **não funcionaria nos outros colégios, nosso Colégio tem esse pensamento meio formado assim** (Estudante 7, grifo nosso).

Porém, apesar dos estudantes considerarem que os Itinerários Formativos presentes no CM/MG responderam às características do Colégio, eles demonstraram preocupação dessa oferta passa a ocorrer a partir do 1º ano do EM e/ou forem ofertados por áreas do conhecimento. Isso aparece em seus depoimentos, ou seja, a preocupação com a falta de maturidade e as incertezas para quem está ingressando no ensino médio, isto é, para a juventude, para definirem tão precocemente seus projetos de vida bem como a importância de uma formação geral para suas escolhas futuras.

Eu fico pensando como que a gente vai ter orientações suficientes para os alunos, para ao logo no ensino médio eles já escolherem se querem humanidades, biológicas, matemática ou sabe lá qual área (Estudante 2).

Eu acho que o problema desta divisão ENEM é porque você foca muito no ENEM, como se, tipo, a vida inteira do aluno gira-se em torno do Enem; então é um peso muito, muito grande e muita cobrança (Estudante 3).

Essa ideia de separar de acordo com o que os alunos têm em mente para o futuro é, por exemplo; se quer fazer algum curso exata, dar mais aulas de

exatas, se for humanas, mais aulas de humanas; eu acho muito complicado, porque a gente entra no ensino médio com a idade muito baixa ainda para ter certeza do que a gente quer (Estudante 11).

Para Leão (2018), o estabelecimento dos Itinerários Formativos se transforma em um problema para os adolescentes que, nesta fase da vida, estão construindo seus projetos de futuro, mas possuindo ainda muitas dúvidas.

Destarte, a análise das entrevistas associadas aos documentos produzidos pelo SCMB e pelo CM/MG indicam que o processo de implementação da REM promoveu alterações na organização do EM do CM/MG, nas rotinas de estudantes e de professores. Em suas falas, esses atores demonstram que o início da reforma foi marcado por dúvidas, incertezas, preocupações e ansiedades sobre como as alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 iriam ser adotadas no Colégio.

A resistência “natural” dos indivíduos às mudanças ou de saírem das suas zonas de conforto foram levantadas, por alguns gestores, como justificativas para as dificuldades enfrentadas no início do processo de implementação da REM. No entanto, outros gestores, em seus depoimentos, apresentaram outros elementos para os percalços enfrentados em 2018 e 2019, como o Gestor 1 e Gestor 6, que ressaltaram a falta de clareza de como os conteúdos dos Itinerários Formativos e da Base Comum seriam organizados; a sobrecarga de trabalho para os docentes que as alterações provocariam a resistência dos estudantes do 3º ano/EM de permanecerem no colégio durante a extensão da jornada; dentre outros aspectos.

Contudo, apesar das dificuldades apresentadas nesses dois anos iniciais de implementação das reformas, alguns gestores consideram que em 2020 o processo tomou “uma forma mais definida como proposta do SCMB” (Gestor 2); e, portanto, “foi muito mais acertado” (Gestor 5). No entanto, com o início da pandemia de Covid-19, em 2020, e o início das atividades remotas, houve dificuldades de analisar melhor todo o processo proposto, na medida em que elas tiveram que ser adaptadas para o ambiente virtual.

Com a publicação do novo Projeto Pedagógico do SCMB (2021-2025) (BRASIL/DEPA, 2021), a perspectiva do preparatório do EM foi reafirmada, promovendo a modificação no processo avaliativo dessa etapa da educação básica com a padronização da quantidade de avaliações a serem aplicadas ao longo do ano, formato (duração, quantidade de questões por disciplinas, número de alternativas por questões) e conteúdos previstos. Em vista disso, foi estabelecido, para o EM, 9 avaliações ao longo do ano, 3 destinadas ao módulo comum ou BNCC, 3 destinadas aos Itinerários Formativos e 3 avaliações centralizadas simulando a prova do ENEM.

Mediante ao exposto, a análise das entrevistas associada os documentos produzidos pelo SCMB e pelo CM/MG ao longo do processo indicam um fortalecimento dentro do Sistema e do Colégio da “cultura da performatividade” (LOPES; LÓPEZ, 2010) cuja centralidade do processo de ensino é a formação do indivíduo para a aprovação nos processos avaliativos de ingresso no ensino superior, dentre eles o ENEM.

Sob esta ótica, segundo Lopes e López “o conhecimento passa a ser encarado socialmente como expressão do resultado dos exames, uma identificação não apenas construída pelos elaboradores desses exames, mas pelos que analisam seus resultados e seus efeitos sociais” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101)’. Portanto, a qualidade do ensino ofertado está associado a um valor mensurável: a quantidade de estudantes aprovados nos processos seletivos de ingresso das Universidades e Faculdades e das Academias das Forças Armadas.

À vista disso, a função da educação está voltada prioritariamente para melhorar o desempenho dos estudantes nos testes e para o mercado de trabalho, fundamentada na lógica mercantil e neoliberal sobre a educação, em detrimento a uma formação humana integral (SILVA; SCHEIBE, 2017). Por esse prisma, a instituição dos Marcos Operacionais dos CM a partir de 2015 e o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos educandários no Ideb e nas avaliações nacionais, dentre elas o ENEM indicam a sedimentação desta concepção sobre a educação no SCMB e no CM/MG pesquisado.

Entretanto, o discurso preparatório não é uníssono entre gestores, professores e estudantes. Para aqueles, o caráter preparatório irá proporcionar aos discentes uma formação aligeirada, empobrecida e de cunho instrumental; indo ao encontro aos argumentos de Ferreti (FERRETI, 2018, p. 35) sobre “o que a Lei oferece é um processo de semiformação de caráter pragmático”. Nas palavras do Gestor 5,

a Nova Base Nacional Curricular, ela é, no meu ponto de vista aí, não é instituição nem nada, é um empobrecimento. Mas um empobrecimento, que nós tivemos na Educação, no meu ponto de vista, ela é um empobrecimento, mas um empobrecimento grave. (Gestor 5).

Por sua vez, há entre os estudantes os defensores de um EM com formação básica comum, com oferta de atividades extracurriculares, compreendendo o foco no caráter preparatório como um empobrecimento da função do EM nacional.

Achei o escopo limitado para o ensino médio, focar entre duas opções de vestibular no 3º ano me parece um ano de cursinho dentro do ensino médio.

Sei lá, preparação... Eu não sei se o ensino médio devia ser uma preparação para o vestibular [...] (Estudante 1).

[...] Acho que o 3º ano tinha que ser dedicado para o que estava sendo dedicado nos anos anteriores. Que é realmente o estudo de conhecimentos é... Ai meu Deus, tanto os empíricos, quanto os culturais básicos de formação (Estudante 1).

As pessoas desconsideram muito o conhecimento da área de humanas principalmente; não acham que é tão importante assim, mas é, de história, de geografia, de sociologia. Acho isso um perigo dessa reforma teria, que ser pensado com muito cuidado (Estudante 3).

Eu acho que vale mais a pena ter... o colégio ser uma instituição que propõe um negócio comum e depois as coisas específicas cada um escolhe o seu. Porque não tem como ter lá no colégio, por exemplo, uma turma para cada prova (sei lá o que que as pessoas vão fazer do futuro dela talvez nem dependa disso) eu prefiro uma formação mais geral (Estudante 10).

Porém, as modificações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 no CM/MG, com a implementação do Itinerários Formativos, indicam o fortalecimento da identidade preparatória do EM. Essa, segundo os documentos da DEPA e em consonância com os documentos das OI, não se restringiria aos processos seletivos, mas, segundo o Projeto Pedagógico (2021-2025), devem preparar para a vida “ preparar para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo, onde a posse do conhecimento não é suficiente, mas, também, a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais” (BRASIL/DEPA, 2021, p. 16).

Observa-se, portanto, a incorporação no SCMB e nos CM a presença da concepção defendida pelas OI (regulação transnacional) de atrelar a educação as necessidades do setor produtivo. Todavia, elas são traduzidas pelas instituições a partir dos valores, objetivos e características ao estabelecerem suas normas e regras (microrregulação local) e das injunções e constrangimentos estabelecidos pela legislação educacional brasileira (regulação nacional).

Para além do caráter preparatório, há no Projeto Pedagógico do SCMB outros objetivos educacionais a serem alcançados pelos educandários, dentre eles: proporcionar uma formação humana integral, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e tolerante; desenvolvendo, nos estudantes, as habilidades para a vida em sociedade, com base no EC.

Entretanto, Ferretti argumenta o caráter instrumental presente na concepção do EC cujo foco é a busca de “de soluções para problemas ocorridos nos contextos abordados, bem como

na aplicação dos conhecimentos originários das diferentes áreas na busca dessas soluções” (FERRETTI, 2018, p. 39), e não na compreensão da “gênese econômica, política e social de tais problemas” (FERRETTI, 2018, p. 39) e da responsabilidade do modelo de produção capitalista na geração destes tende a dificultar o objetivo de proporcionar uma formação humana integral.

## 6. – Considerações Finais

A presente pesquisa buscou identificar, descrever e analisar o processo e os desdobramentos do processo de implementação da REM estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 em um Colégio Militar administrado pelo EB situado em Minas Gerais.

Nesta dissertação, a análise dessa política pública foi orientada pelos aportes teóricos da Ação Pública e da Teoria da Regulação. Com base nessa última, compreendemos o processo da REM e da implementação dos Itinerários Formativos e da jornada ampliada no CM situado em Minas Gerais como um processo político complexo, influenciado pelos diversos interesses e estratégias adotadas pelos diferentes atores sociais envolvidos no processo de implementação dessa política pública em âmbito nacional e local. Já a ação pública compreende que a política não se resume somente à ação Estatal por meio da sua administração, mas considera a interação dos diversos atores sociais nos diversos níveis de ação na construção das políticas (BARROSO *et al.*, 2007).

Sob esse prisma, ao analisar a implementação da REM e o estabelecimento dos Itinerários Formativos e da jornada ampliada no Colégio pesquisado, foi possível identificar os diferentes atores sociais locais (gestores, professores e estudantes) – microrregulação; bem como a influência da DEPA (regulação institucional) no estabelecimento de injunções ao processo desencadeado no espaço do CM. Foi possível identificar também a influência de setores da sociedade civil, dentre eles o empresariado e as OI (regulação transnacional) nas alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 no EM nacional, resultando em um processo de multirregulação, devido a diversidade de fontes e modos de coordenação e organização dos sistemas educacionais (BARROSO, 2004).

As OI por meio da produção de relatórios, divulgação de pesquisas, fóruns internacionais, programas de financiamento e assessoramento, dentre outros, exercem influência (regulação transnacional) sobre os sistemas de ensino nacionais. Autores como Ball (2001), Dale (2004) e Verger (2019) já enfatizavam a existência desse movimento capitaneado por essas organizações de promoção de reformas educacionais a nível global.

Nesse processo, a educação tem por finalidade prover os indivíduos de competências e habilidades necessárias para os desafios do mundo contemporâneo e de uma economia globalizada, buscando formar trabalhadores flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado de trabalho, atrelando o desenvolvimento econômico a aquisição dessas habilidades pelos



indivíduos. Nesse cenário a qualidade da educação é associada aos resultados mensuráveis alcançados em avaliações internacionais como o PISA.

Essas recomendações são traduzidas para o contexto nacional desde meados da década de 1990 por meio da promulgação de leis, decretos, diretrizes, criação de projetos e programas oriundos do governo federal (regulação nacional) imprimindo injunções no EM nacional. Com a promulgação da MP nº 746/2016 e sua transformação na Lei nº 13.415/2017, as premissas das OI para a educação secundária foram fortalecidas.

Nesse viés, o “Novo Ensino Médio” estabeleceu um desenho curricular com objetivo de fortalecer um conjunto de competências gerais e específicas disseminadas pelas OI; com o direito à educação sendo substituído pelo direito a aprendizagem, o estabelecimento de um currículo flexível, dividido por uma base comum e pelos Itinerários formativos, e da extensão da jornada. Com esse desenho, o objetivo defendido pelos reformistas era de garantir aos jovens “um ensino médio atrativo [...] de acordo com seus projetos de vida” (BRASIL, 2016a) no intuito de prepará-los para a vida. Esse processo foi traduzido no SCMB como “capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto esta capacitação” (BRASIL/DEPA, 2021, p. 15).

A formação é compreendida como “em aberto” por não se destinar “a um fim previamente definido pelos Colégios Militares, mas à pluralidade de prosseguimentos possíveis dos estudos ou, até mesmo, ao seu não prosseguimento” (BRASIL/DEPA, 2021, p.15) em um contexto marcado por uma realidade cada vez mais volátil e incerta, indicando a incorporação pelo SCMB e pelos CM dos pressupostos professados pelas OI e presentes na legislação nacional.

A análise documental aponta que a incorporação desses pressupostos e sua interpretação e tradução segundo as características do SCMB imprimiram uma série de injunções direcionadas ao ensino ofertado pelo Sistema a partir de meados da década de 2010, com a introdução do EC; associação da qualidade do ensino aos resultados alcançados em avaliações externas e modificações nos currículos e nos processos avaliativos. Em relação a esses, a análise documental demonstrou que, a partir de 2019, teve início um processo de padronização dos currículos e processos avaliativos dentro do Sistema, indicando um maior controle sobre o trabalho docente e a formação dos discentes. Para os gestores, a medida em que a DEPA determina os horários e os dias das avaliações e horários de realização das atividades, as ações de padronização tentam limitar sua autonomia decisória.

Essas ações foram conduzidas pela DEPA, diretoria responsável por planejar, coordenar e controlar as ações relacionadas ao ensino ofertada pelo Sistema, exercendo uma regulação institucional e de controle sobre os CM. Conseqüentemente, conforme demonstrado nas entrevistas do capítulo anterior, a gestão dessa diretoria influencia na organização e na tomada de decisão do Colégio, pois suas deliberações estabelecem injunções sobre a instituição; sendo a DEPA a responsável pela interpretação das normas externas a serem seguidas no Sistema.

Concomitante a essa ação da DEPA, os documentos e as entrevistas demonstram que os atores sociais das escolas, com um destaque para aqueles que exercem os cargos de coordenação e para os docentes, buscaram traduzir e interpretar as diretrizes emanadas pela DEPA, e adaptá-las de acordo com as características do CM/MG, selecionado para esta pesquisa. Ou seja, foi possível debater as normas emanadas pela DEPA em grupos de trabalho locais e organizar uma proposta para ser desenvolvida em 2019, indicando a existência de uma autonomia relativa desses sujeitos para tomada de decisão no âmbito local.

Nesse sentido, para o ano de 2019, gestores e professores envolvidos no processo de implementação da Reforma adequaram as determinações da DEPA segundo às características do CM/MG e ao que eles consideravam ser o melhor formato possível para os estudantes do CM. No entanto, para o ano de 2020 a documentação e as entrevistas expuseram que a DEPA optou por uma padronização das ações e dos processos relacionados a Reforma, limitando ainda mais autonomia dos atores locais.

A análise documental e das entrevistas indicam que as modificações promovidas pela REM tendem a imprimir ao EM uma identidade preparatória para a continuidade dos estudos em IES, sejam civis ou militares; por conseguinte, as atividades desenvolvidas nos Itinerários Formativos e na extensão da jornada (contraturno) são focadas na preparação dos discentes para esses exames.

Sob essa ótica, a implementação da REM promoveu alterações dos processos avaliativos, na carga horária das disciplinas e na distribuição dos tempos de aulas, promovendo modificações na rotina de estudantes e docentes. Para esses últimos, essas alterações indicam uma sobrecarga de trabalho e mudanças na preparação e nos modos como os conteúdos são ministrados, provocando em alguns docentes o sentimento de insegurança e incerteza sobre qual é o seu papel na instituição. Para os estudantes a inserção dos Itinerários Formativos associado a extensão da jornada ampliou o tempo dedicado ao CM/MG, com oferta de mais carga horária de conteúdo disciplinar, limitando e/ou dificultando a realização de outras atividades que pudessem proporcionar uma formação humana integral.

Sob essa ótica, alguns dos discentes expuseram nas entrevistas sua preocupação com a escolha precoce dos Itinerários Formativos quanto as modificações introduzidas pela Reforma forem aplicadas a todas as séries do EM, significando que o estudante terá que fazer essa escolha precoce por área quando ingressar no 1º ano/EM bem como a limitação de uma formação direcionada aos processos seletivos das IES civis ou militares.

Logo, como já salientado por outros pesquisadores (FAE/UFMG, 2016; GONÇALVES, 2017; LEÃO, 2018), a liberdade dos estudantes de escolherem Itinerários Formativos de acordo com suas aptidões, como propagandeado pelos defensores da Reforma, mostra-se uma falácia, pois está restrita aos Itinerários estabelecidos pelo sistema de ensino.

Por fim, vale ressaltar que a análise foi realizada no início da implementação dos Itinerários Formativos e da extensão da jornada no CM/MG, gerando para sua análise alguma dificuldade, sendo agravada pelo advento da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, quando as escolas começaram a ofertar o ensino remoto. Nesse contexto, as dificuldades para realização das entrevistas foram amplificadas, novas estratégias foram adotadas e, mesmo considerando as limitações interativas do ambiente virtual, a pesquisa alcançou seus objetivos quanto aos interlocutores previamente definidos.

Por certo, muito ainda há que se pesquisar para que o tema da REM no CM/MG e em outros espaços de oferta do EM seja explorado em todas as suas dimensões. Nesse sentido, espera-se que esta dissertação possa contribuir para os estudos do Grupo EM desenvolvidos em âmbito nacional relacionados aos processos de implementação da REM nas redes públicas de ensino, colaborando para defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade comprometida com a formação integral dos indivíduos.

## Referências

- AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento** “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 28-41, set. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889>. Acesso em: 20 out. 2020.
- AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, *on-line*, v. 36, p. 23-38, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400003>. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400003>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ANDRIOLI, Antônio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, *on-line*, v. 2, n. 13, p. 1-7, 28 abr. 2002.
- ANTUNES, Fátima. A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em Educação: Metamorfoses? Observações em torno de Políticas Educativas em Portugal. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1-24, 20 dez., 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20813>. Acesso em: 8 out. 2020.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, *on-line*, ano 34, v. 8. p. 219-234, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados**: o desafio da inspeção escolar. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, *on-line*, v. 1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes** – *Uma agenda para la educación secundaria*. [S. l.: s. n.], 2007. (Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.).

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo.** [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-epesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos: Investir conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.** Resumo Executivo. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial.** Washington: [s.n.], 1997.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.** [S. l.: s. n.], 1996. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BANCO MUNDIAL. **The International Bank for Reconstruction and Development. Country Partnership framework for the Federative Republic of Brazil for the period fy18-fy23.** Washington: WBG, 2017b. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/07/13/brazil-world-bank-group-presents-country-partnership-strategy>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo - Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** Volume I: Síntese. Novembro de 2017a.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. *et al.* A regulação interna das escolas: lógicas e actores. *In:* BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** Lisboa: Educa, 2006, p. 163-190.

BARROSO, João. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. *In:* BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** Lisboa: Educa, 2006a. p. 9-39.

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In:* BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** Lisboa: Educa, 2006b, p. 41-70.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, 2004.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João. (org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições Asa, 2003. p. 19-48.

BARROSO, João *et al.* As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 5-20, 2007. Disponível em: [www.fpce.ul.pt](http://www.fpce.ul.pt). Acesso em: 17 ago. 2019.

BECKER, Camila; CESAR, Camila Moreira; GALLAS, Débora; WEBER, Maria Helena. Manifestações e votos sobre impeachment de Dilma Rousseff na primeira página de jornais brasileiros. **Revista Latino-americana de Ciências de La Comunicación**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 96-113, jan./jun 2019. Disponível em: <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/issue/view/26>. Acesso em: 11 out. 2020.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o ensino médio e para a educação profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do documento referência da CONAE 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 16, p. 23-35, jul./dez., 2014.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, p. 553-569. 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf). Acesso em: 13 jan. de 2018.

BOMENY, Helena; PRONKO, Marcela. **Empresários e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: PREAL/CPDOC-FGV-FUNDAÇÃO FORD, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-732.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação: Uma análise crítica**. São Paulo: Livraria Nobel, 1990.  
BRANDAO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Comando do Exército. **Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 42, p. 1-27, 2008.

BRASIL. Ministério da Defesa. Comando do Exército. **Portaria nº 742, de 21 de julho de 2014. Aprova o Regulamento da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (EB10-R-05.034) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 742, p. 1-7, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889**. Approva o Regulamento para o Imperial Collegio Militar. Poder Executivo, 1889, p. 247, v. 1, parte II. (Coleção de Leis do Império do Brasil, Publicação Original).

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil** 2019. [S. l.: s. n.], 2019.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil** 2020. [S. l.: s. n.], 2020.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil** 2021 - 2025. [S. l.: s. n.], 2021.

BRASIL. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Estabelece o Ensino por Competência na linha de ensino do Exército. 31 maio 2017. **Boletim do Exército**, n. 28, p. 7, 14 jul. 2017. Disponível em: [http://www.esie.eb.mil.br/images/destaques/chqao\\_port\\_38\\_decex\\_2012.pdf](http://www.esie.eb.mil.br/images/destaques/chqao_port_38_decex_2012.pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria nº 075 – DECEX, de 11 de agosto de 2009 e da Portaria nº 38 – DECEX, de 12 de abril de 2011. **Boletim do Exército**, n. 33, p. 1, 21 ago. 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, 12 de setembro de 1996**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 1996b. 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: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 25 Mar. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro De 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – Educação 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/0100c143af8b5ece22cdca063d2a4151.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0100c143af8b5ece22cdca063d2a4151.pdf). Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – Educação 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Panorama da Educação: Destaques do *Education at a Glance* 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2015/destaques\\_do\\_panorama\\_da\\_educacao\\_2015\\_eag\\_final.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2015/destaques_do_panorama_da_educacao_2015_eag_final.pdf). Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720). Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:



[http://fne.mec.gov.br/images/RESUMO\\_RELATORIO\\_INEP\\_-\\_PNE\\_2018\\_-\\_PRINCIPAIS\\_CONCLUSOES\\_.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/RESUMO_RELATORIO_INEP_-_PNE_2018_-_PRINCIPAIS_CONCLUSOES_.pdf). Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024). Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657#:~:text=Resguardado%20o%20sigilo%20individual%20dos,em%202009%20participantes%20do%20exame>. Acesso em: 11 de set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 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 nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-norma-pl.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/12061.htm#:~:text=Altera%20o%20inciso%20II%20do,interessados%20ao%20ensino%20m%C3%A9dio%20p%C3%BAblico](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12061.htm#:~:text=Altera%20o%20inciso%20II%20do,interessados%20ao%20ensino%20m%C3%A9dio%20p%C3%BAblico). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 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), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. 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: 14 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. 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: 2 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-norma-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria normativa nº - 1.065/md, de 28 de junho de 2010. Dispõe sobre a Diretriz para a coordenação de programa. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 123, p. 1, 30 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 4.168/GM-MD, de 11 de dezembro de 2020; Portaria interministerial nº 4, de 27 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 123, p. 18, 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 08 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: Ministério da Educação, [201-?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o programa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out 2018e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 dez 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018**: Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018d.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998b.

CARVALHO, Luís Miguel. As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. Currículo sem fronteiras, *on-line*, v. 15, n. 2, p. 314-333, maio/ago. 2015.

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: 9 jul. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et. al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 out. 2020.

CORRÊA, Shirlei de Souza.; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469.

COSTA E SILVA, Franciely Priscila, **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019. 114 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos *et al.* A política de educação para o ensino médio no Brasil: reflexões sobre o plano de desenvolvimento da educação e o novo plano nacional de educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 678-698, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8645860. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645860>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, *on-line*, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 1 set. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, *online*, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 120 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. *In*: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 23-46.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. **Educação & Sociedade**, *online*, 2004, v. 25, n. 87, p. 423-460, 22 set. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DANTAS, Jéferson. O ensino médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das ciências humanas. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 61, p. 106-115, 22 jan. 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/36733318/O\\_ENSINO\\_M%C3%89DIO\\_EM\\_DISPUTA](https://www.academia.edu/36733318/O_ENSINO_M%C3%89DIO_EM_DISPUTA). Acesso em: 14 jun. 2020.

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.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em:

[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 9 out. 2020.

DIRETORIA de Educação Preparatória e Assistencial. **Sistema Colégio Militar do Brasil da gênese ao futuro**. 2016. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479/6383>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 jan. 2020.

DUARTE, Adriana. O processo de reestruturação capitalista, a “modernização” do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 1990. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 14, n. 25, jul./dez, p. 53-78, 2005.

DUARTE, Adriana Intensificação do trabalho docente. 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

DUARTE, Adriana; COSTA E SILVA, Francely Priscila. Políticas Brasileiras para o Ensino Médio (2003-2018). In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA, E I SIMPÓSIO EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO, 6., v. 1, 2018, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos [...]**. Belo Horizonte, 2018.

DUARTE, Adriana; SALES, Shirlei Rezende; REIS, Juliana Batista. **Políticas para o ensino médio na rede pública estadual de Minas Gerais a partir das reformas do Governo Temer**. [S.l.:s.n.], 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

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.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12757.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32 n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 9 jul. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FINEDUCA. **A volta do Banco Mundial e o relatório “Um ajuste justo”**: desajuste injustificável e ineficiência iníqua – propostas para desorganizar a educação brasileira. Diretoria Fineduca. [S. l.: s.n.], 19 dez. 2017. Disponível em: <https://fineduca.org.br/2017/12/19/nota-fineduca-a-volta-do-banco-mundial-e-o-relatorio-um-ajuste-justo-desajuste-injustificavel-e-ineficiencia-iniqua-propostas-para-desorganizar-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-68, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>. Acesso em: 15 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

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 (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 21-56, 2012.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 253-264.

GESTRADO. **Políticas públicas para a melhoria do ensino médio**: socialização científica, tradução e transferência de resultados. Relatório de projeto Meta 1 Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento Avaliações em Larga Escala e Currículo no Ensino Médio. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Golpe disfarçado de impeachment uma articulação escusa contra as mulheres. In: **O Golpe na perspectiva de Gênero**. RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org.). Salvador: Eduf ba, 2018. p. 147-160. (Coleção Cult).

GONÇALVES, *Suzane da Rocha Vieira*. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 5 abr. 2019.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César G. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, *online*, v. 16, n. 47, p. 363-388, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919006>. Acesso em: 15 nov. 2020.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARTMANN, Emerson; BECKER. Histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil e seu processo de formação na cidade de Santa Maria, Rio Grande Do Sul. **Disciplinarum Scientia**, Ciências Humanas, Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 165-187, 2018.

JESUS E SILVA, Ana Maria Clementino. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff**: o Ideb e o Programa Mais Educação. 2019. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

JUNIOR, João dos Reis Silva. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 8 set. 2019.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Goiânia: ANPEd, p. 1-17, 2013.

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>. Acesso em: 5 maio 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Campinas: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, Acácia. Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LASCOURMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologie de l'action publique**. Paris: Armand Colin, 2007.

LEAL, Fabiana Maria. “Por Trás Dos Portões” – A Disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959-1964). 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade de Tuiuti, Paraná, 2009.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro? **Educação em Revista**, online, 2018, v. 34, mar. 5 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LEITE, Luciana Lima; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Rev. Sociol. Polit.** 21 (48) Dez 2013 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000400006>. Acesso em: 09 dez. 2020

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, online, v. 23, 8 out 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>. Acesso em: 18 dez. 2020.

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.



LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. *In: Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política*, 6., 2008, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Associação Brasileira de Ciência Política, 2008.

LOURENÇO, Henrique da Silva; MIRANDA, Nonato Assis de. Reforma do Ensino Médio, regulação e isolamento sindical. *In: OLIVEIRA, João Ferreira; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Regulação, Avaliação e Qualidade da Educação: agendas e realidades locais. Série 8 Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. ANPAE, p. 112-116, 2019.

LOUZANO, Paula; FREIRAS, Pâmela Félix; SANTOS, Faria dos; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Implementação de políticas educacionais: elementos para o debate e contribuições para o campo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 102-133, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli (org.)*. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educativos. *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. 1 CDROM

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **Abelhas ou arquitetos?** a compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MARTINS, Paulo de Sena. Planejamento e plano nacional de educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, n. 39, p. 91-118, jan./abr. 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; MOTA JUNIOR, William Pessoa da. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: out. 2020.

MELO, Savana. Diniz. Gomes.; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-51, maio/ago. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo:

Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em: 26 out 2021.

MESQUITA, Silvana. Soares de Araújo.; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>. Acesso em: 3 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil**. Brasília: Ministério da Defesa, 2018.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil**, 2019. Brasília: Ministério da Defesa, 2019.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil**, 2020. Brasília: Ministério da Defesa, 2020.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2009. Brasília: Ministério da Defesa, 2009.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2010. Brasília: Ministério da Defesa, 2010.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2011. Brasília: Ministério da Defesa, 2011.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2012. Brasília: Ministério da Defesa, 2012.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2013. Brasília: Ministério da Defesa, 2013.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2014. Brasília: Ministério da Defesa, 2014.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2015. Brasília: Ministério da Defesa, 2015.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2016. Brasília: Ministério da Defesa, 2016.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2017. Brasília: Ministério da Defesa, 2017.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2018. Brasília: Ministério da Defesa, 2018.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2019. Brasília: Ministério da Defesa, 2019.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Plano Geral de Ensino**, 2020. Brasília: Ministério da Defesa, 2020.

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.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2010. p. X-X. 1 CD-ROM.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: *Desafios da escola de tempo completo e formação integral*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, online, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Acesso em: 9 maio 2019.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. 2014. 149 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2014.

OCDE. **A educação hoje: a perspectiva da OCDE**. Publicações OCDE. Paris: OECD Publishing, 2009.

OCDE. Capítulo 8. Brasil: Lições Encorajadoras de um Grande Sistema Federal. In: **Bons Desempenhos e Reformas Bem-sucedidas em Educação: Lições do Pisa para os Estados Unidos**. 2011b. p. 177-201. Disponível: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/estatisticas\\_educacionais/ocde/relatorio/2011/cap\\_8\\_relatorio\\_ocde\\_sobre\\_educacao\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/relatorio/2011/cap_8_relatorio_ocde_sobre_educacao_brasil.pdf). Acesso em: 13 Out. 2020.

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: 21 jan. 2020.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências**. São Paulo: Editora Moderna, 2014. Disponível em: [https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/53\\_Melhorescompetencias.pdf](https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/53_Melhorescompetencias.pdf). Acesso em: 21 jan. 2020.

OCDE. **Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain**. Paris: OECD Publishing, 2015.

OCDE. **Vision d'avenir pour l'OCDE à l'occasion de son 50ème anniversaire**. Paris: OECD Publishing. 2011a. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/rcm/48065013.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

OLIVEIRA, Caroline Terra de; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Um debate acerca da reforma curricular do ensino médio pautada pela medida provisória nº 746/2016. In: **Anais do IV SIPASE** [recurso eletrônico]: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE, online**, v. 33 n. 3 p. 707-726 set./dez, 2017. Disponível em: <https://gestrado.net.br/artigos/page/3/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. 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. **Vertentes**, São João Del-Rey, v. 33, p. 36-47, 2009.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 18 mai. 2019.

“O PACTO nacional pelo ensino médio e a formação de professores” – I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio – outubro 2013. **Observatório do ensino médio**. [S. l.: s.n.], 18 fev. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curitibapr-311013-mesa-1-o-pacto-nacional-pelo-ensino-medio-e-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 23 maio 2021.

“OS SUJEITOS do ensino médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio” – I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio – outubro 2013. 18 fev. 2014. **Observatório do ensino médio**. [S. l.: s.n.], 18 fev. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curitibapr-311013-mesa-2-os-sujeitos-do-ensino-medio-e-a-formacao-humana-integral-nas-diretrizes-curriculares-nacionais-do-ensino-medio/>. Acesso em: 23 maio 2021.

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.

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. 2019b. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 14 out. 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-24, 19 dez. 2019a. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-0371-3789>. Acesso em: 14 Out 2020.

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.

PINHEIRO, Armando Castelar; GIAMBIAGI, Fabio; GOSTKORZEWICZ, Joana. O desempenho macroeconômico do Brasil nos anos 90. *In*: GIAMBIAGI, Fabio; MOREIRA, Maurício Mesquita (org). **A economia brasileira nos anos 90**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 1999. p. 11-42. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/11316>. Acesso em: 23 jun. 2019.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **Regulação e ação pública na política de educação infantil em Belo Horizonte**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

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.

“POLÍTICA do Ensino Médio no Brasil” – II Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – outubro 2014. **Observatório do ensino médio**. [S. l.: s.n.], 3 fev. 2015. Disponível em:

<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/palestra-politica-do-ensino-medio-no-brasil-programas-e-aco-es-do-mec-ii-seminario-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>. Acesso em: 23 maio 2021.

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.

PUIGGRÓS, Adriana. **Avatares y resignificaciones del derecho a La educación em América Latina**. *In*: Docência, ano 15, n. 40, Santiago de Chile: Colégio de Profesores, maio, 2010.

REIS, Bruno Pinheiro Wanderley. Políticas públicas. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2010. 1 CDROM.

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>. Acesso em: 12 abr. 2019.

RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, Carmen. La Agenda Global Educativa y su impacto en la equidad: el caso de España. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 27, n. 53, p. 83-103, 29 dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5663>. Acesso em: 11 out. 2020.

SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educacion en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington em America del Sur. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 jan. 2021.

SANDRI, Simone. Reforma do Ensino Médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127-147, jul./dez. 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da. Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 67-84, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revctedv3i1.212>. Acesso em: 1 maio 2019.

SARAIVA, Ana Maria Alves. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão** v. 58 n. 56 p. 1-21 abr./jun. 2020.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/artigos/page/2/>. Acesso em: 9 mar. 2021.

SARAIVA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAIVA, Enrique.; FERAZEZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**. Brasília: Enap, 2006. p. 21-42. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1254>. Acesso em: 12 jun. 2019.

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

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto, EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, jul./set. p. 521-534, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, *online*, v. 34, p. 1-15, 22 out. 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 9 fev. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Revista Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p.17-26, jan/abr, 2010.

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

SILVA, Mônica 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 com a Professora Doutora Mônica Ribeiro da Silva).

SILVA, Mônica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil – das Diretrizes da década 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. *In*: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Políticas Educacionais: debates e desafios**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017. p. 39-59. (v. 1)

SILVA, Mônica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio**, [S.l.: s.n.], 29 jul. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-35, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de integração curricular para o ensino médio no Brasil contemporâneo: um estudo no programa ensino médio inovador. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 252-270. 2015a. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8634854>. Acesso em: 20 ago. 2021.

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. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 18 maio 2019.

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

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Ensino Médio. Perspectivas de Avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org>. Acesso em: 15 nov. 2020.

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.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; Souza, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.) **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

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. esp., p. 155-179, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24608>. Acesso em: 1 nov. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já! Programa de Fomento de Escolas de Tempo Integral**, São Paulo: s.n., 9 mar. 2020. p. 52. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/i-encontro-anual-educacao-ja-como-foi/> Acesso em: 22 dez. 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. **Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/fisc-educacao-relatorio-sistemico-de-fiscalizacao-exercicio-2014.htm> Acesso em: 8 de jun. 2019.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, online, v. 48, n. 167, p. 228-253, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144800>. Acesso em: 2 jul. 2020.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **O ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília: UNESCO, 2003. (Série Educação, 9). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000309.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.



UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011. (Série Debates). Disponível em: <https://inee.org/system/files/resources/192271por.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por). Acesso em: 21 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Texto para discussão – Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016. Belo Horizonte: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/12/texto-para-discussc3a3o-mp-ensino-mc3a9dio-dez-2016.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; AMORIM, Mário Lopes. 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**. Curitiba, 25 a 28/07/2018, 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> Acesso em: 10 out. 2020.

VIOR, Susan; CERRUTI María Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *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. 113-151.

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, n. especial, out. 2005.

## Anexo A

### Roteiro de Entrevista semiestruturada Gestores

#### Identificação do Entrevistado

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

#### Primeiro Bloco: A Reforma do Ensino Médio (REM) no CM/MG

1. Como a equipe gestora do Colégio Militar de Belo Horizonte receberam as propostas de reforma no ensino médio de 2017?
2. Esses gestores participaram de reuniões com os seus superiores para discussão da reforma do EM? Se sim, estes eram da DEPA ou do próprio CM/MG?
  - 2.1. Quais gestores foram convocados para estas reuniões? Ou: os coordenadores de quais setores participavam dessas reuniões?
  - 2.2. Qual foi a reação inicial desses gestores sobre as mudanças propostas para o ensino médio?
  - 2.3. Quais foram as primeiras recomendações das instâncias superiores para iniciar o trabalho de implementação das Reforma no CM/MG? Como vocês se organizaram para que essas recomendações fossem encaminhadas? Qual foi a reação dos docentes frente às alterações propostas pela reforma?
  - 2.4. E a reação dos estudantes?
  - 2.5. E dos pais e responsáveis?

#### Segundo Bloco: Os Itinerários Formativos no CM/MG

3. Como se deu a o processo de escolha dos Itinerários Formativos para o CM/MG?
  - 3.1. Quais membros da equipe gestora foram convidados para colaborar neste processo?
    - 3.1.1. Como se deu a escolha das pessoas para integrar o Grupo de Trabalho?

4. Houve alguma orientação da DEPA e/ou da direção do CM/MG sobre os Itinerários? Se houve, quais foram essas recomendações?
5. Quais os critérios utilizados para definição dos Itinerários Formativos?
6. As propostas desses Itinerários Formativos foram debatidas com outros profissionais da instituição (professores, pedagogos, psicólogos, dentre outros)? Se sim, como isso se deu? Houve alterações na proposta do GT depois destes debates? Quais?
7. Houve demandas apresentadas pelos estudantes e pais ou responsáveis em relação aos Itinerários Formativos? Se sim, quais foram? Como foram encaminhadas?
8. Na sua opinião quais as diferenças mais marcantes dos conteúdos dos Itinerários Formativos ofertados pelo colégio?
9. Quais fatores foram levados em consideração para a escolha da oferta semipresencial dos Itinerários Formativos em 2019?
  - 9.1. Como o colégio se organizou para a oferta desta modalidade semipresencial para os Itinerários?
    - 9.1.1. Quais os critérios utilizados para escolher, entre os docentes do Colégio, quais deles poderiam atuar nessa modalidade semipresencial?
    - 9.1.2. Em relação aos estudantes, eles apresentaram alguma dificuldade para se inserir nesta nova modalidade de ensino semipresencial? Se sim, quais? Quais as ações do Colégio para buscar diminuir essas dificuldades?
10. Quais foram os critérios estabelecidos para determinar as disciplinas a serem ministradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Colégio Militar de Belo Horizonte (AVA/CM/MG)?
11. Por que os Itinerários Formativos foram implementados exclusivamente no 3º ano do Ensino Médio?
12. Houve alguma mudança no perfil do professor exigido para atuar no ensino médio com a implementação dos Itinerários? Se houve, quais são elas?
13. Qual o grau de autonomia dos docentes para definir em quais momentos podem ministrar as aulas destinadas ao Módulo Comum e as aulas relativas aos Itinerários Formativos? Isso vem ocorrendo na prática? Como é feito o controle disso pelo Colégio?
  - 13.1. Na sua opinião, essa escolha altera a lógica de formação dos estudantes que ocorria antes da reforma? Como isso se dá?
14. A implementação dos Itinerários Formativos alterou os processos avaliativos do Colégio? Se sim, foram definidos novos critérios? Quais?

### **Terceiro Bloco: Avaliação do gestor**

15. Como você avalia a implementação desses Itinerários, nestes últimos dois anos?
  - 15.1. Quais os pontos que você considera positivos com a implementação dos Itinerários Formativos?
  - 15.2. Há algum ponto que você considera negativo, qual e por quê?
16. De forma geral, como tem se dado a adaptação dos docentes e dos estudantes a essa nova proposta?
17. Se você pudesse optar pela organização do Colégio anterior a reforma de 2017 e agora, com a implementação dos Itinerários Formativos, qual dos modelos você escolheria? Por quê?

### **Quarto Bloco: A implementação do Tempo Integral**

18. Como o colégio se organizou para a implementação do Tempo Integral?
19. Houve a elaboração de algum projeto específico para ser desenvolvido neste horário ampliado? Se houve, como foi a sua construção? Quem participou?
20. Há uma divisão entre turno e contraturno para organizar as atividades específicas para serem realizadas em uma jornada ampliada?
21. Que atividades foram criadas ou redirecionadas para a jornada integral?
22. Quais os objetivos que o Colégio busca contemplar com as atividades realizadas no tempo ampliado?
23. Há um coordenador específico e um corpo docente específico para atuar nessas atividades?
24. Como é a adesão dos estudantes a estas atividades? Há uma obrigatoriedade? São as famílias que aderem? Como isso ocorre?
25. Foram necessárias alterações na estrutura e infraestrutura da escola para realização dessas atividades?.
26. Como você avalia a realização dessas atividades?
27. Como tem sido a adesão/ participação dos docentes e dos estudantes?
28. Qual o papel que essas atividades têm tido no currículo dos estudantes?
29. Que aspectos você considera positivo na jornada integral?

30. Há algum aspecto que você considera como negativo?
31. Você tem alguma sugestão para o desenvolvimento deste programa de jornada integral?

### **Aspectos Gerais**

32. Algum aspecto que não foi falado e você gostaria de comentar?

## Anexo B

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Docentes

#### Identificação do Entrevistado

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_

**Estado Civil:** \_\_\_\_\_

#### **Primeiro Bloco: A Reforma do EM no Colégio Militar de Belo Horizonte (Implementação e Organização interna)**

1. Como e quando você ficou sabendo da Reforma do Ensino Médio (REM) promulgada pela Lei 13.415/2017?
  - 1.1. Qual a sua primeira impressão da Reforma?
  - 1.2. Como essa Reforma chegou ao CM/MG?
  - 1.3. Houve por parte da equipe gestora do colégio alguma iniciativa para apresentar aos docentes a Reforma? Ou para debater como se daria o processo de Reforma no Colégio? Ou para colher sugestões de vocês? Como se deu isso?
    - 1.3.1. Se houve, você participou? Como avalia essas atividades?
  - 1.4. Ocorreu algum processo de apresentação ou debate da Reforma com os estudantes e seus familiares?
2. Você pode me descrever como o CM/MG se organizou para implementar a REM?
3. Como você avalia o processo de criação dos grupos de trabalhos específicos para tratar da Reforma?
  - 3.1.1. Se sim, como este(s) grupo(s) foram organizados?
  - 3.2. Como você avalia o grau de participação desses representantes nestes grupos?
  - 3.3. Você participou em algum momento, das atividades desenvolvidas por esse(s) grupo(s)? Se sim, quais? Quais as suas impressões?
  - 3.4. Qual a opinião dos docentes sobre esse processo de organização do colégio para implementação da Reforma?

### **Segundo Bloco: Os Itinerários Formativos no Colégio Militar de Belo Horizonte**

4. Qual a sua opinião sobre os Itinerários Formativos implementados no Colégio?
  - 4.1. Atende às expectativas dos docentes? E dos estudantes e suas famílias?
  - 4.2. Na sua opinião e a infraestrutura do colégio são compatíveis com os objetivos desses Itinerários Formativos. Você proporia algum outro Itinerário para ser implementado? Se sim, qual (is) Por quê?
  - 4.3. Você recebeu algum tipo de formação para atuar -nos Itinerários Formativos? Se sim, quem ofereceu? Como foi? EM CASO NEGATIVO: Você acha que seria necessário? Que tipo de formação?
5. Atualmente, você ministra qual (is) disciplina(s) da Base e qual (is) dos Itinerários Formativos?
  - 5.1. De que maneira você se organizou para ministrar essas disciplinas?
  - 5.2. Houve redução da carga horária da disciplina que você ministrava no currículo anterior? Se sim, como você vê esta redução?
  - 5.3. Na sua opinião quais as diferenças mais marcantes dos conteúdos dos Itinerários Formativos ofertados pelo CM/MG?

### **Terceiro Bloco: Os Itinerários formativos e a Organização do trabalho**

6. A implementação dos Itinerários Formativos modificou sua rotina de trabalho? Como?
  - 6.1 Fale sobre como se deu sua inserção para atuar como docente nos Itinerários Formativos?
  - 6.2 Você enfrenta alguma(s) dificuldade(s) para a realização das atividades direcionadas aos Itinerários Formativos? Quais e por quê?
7. Os estudantes apresentaram alguma demanda relacionada aos Itinerários Formativos diretamente para você? Qual o encaminhamento que você deu/dá a essas demandas?
8. Em sua opinião o que a implementação dos Itinerários Formativos trouxe de positivo para a escola? Você considera que há algum ponto negativo? Qual e Por quê?

### **Quarto Bloco: A implementação do Tempo Integral**

- 8.1. Você tem alguma participação nas atividades realizadas na jornada ampliada, prevista pela reforma? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 8.2. Os docentes têm se envolvido nestas atividades?
9. Houve a elaboração por sua parte ou do grupo de professores de algum projeto específico para ser desenvolvido neste horário ampliado? Se houve, como foi a sua construção? Quem participou?
10. Como é feita a divisão entre turno e contraturno para a realização das atividades específicas da jornada ampliada?
11. Quais atividades você e/ou o grupo de professores criou (criaram) ou direcionou (dicionaram) para a jornada integral?
12. Quais os objetivos você considera que o Colégio busca contemplar com as atividades realizadas no tempo ampliado?
13. Como você avalia a adesão dos estudantes a estas atividades?
14. Como você avalia a realização das atividades na jornada ampliada?
15. Qual o papel que essas atividades têm tido no currículo dos estudantes?
16. Que aspectos você considera positivo na jornada integral?
17. Há algum aspecto que você considera negativo?
18. Você tem alguma sugestão para o desenvolvimento deste programa de jornada integral?

#### **Aspectos Gerais não abordados pelo pesquisador ou pelo interlocutor**

19. Algum aspecto que não foi falado e você gostaria de comentar?



## Anexo C

### Roteiro de Entrevista semiestruturada Estudantes

#### Identificação do Entrevistado

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_

**Ano que cursou o 3º ano do ensino médio: 2019 ( ) – 2020 ( )**

#### Primeiro Bloco: O Colégio e a implementação da Reforma

1. Há quanto tempo você estuda nesta escola? Como se deu a escolha do Colégio Militar para estudar?
2. Como você ficou sabendo sobre a Reforma do Ensino Médio (REM) aprovada em 2017 pelo Congresso Nacional?
  - 2.1 Qual a expectativa que você tinha sobre esta reforma?
3. Como o Colégio apresentou as reformas que seriam implementadas no ensino médio para os estudantes?
  - 3.1 Vocês participaram em algum momento da discussão sobre reforma com os professores ou coordenadores pedagógicos ou direção do Colégio?
    - 3.1.1 Como isso se deu?
    - 3.1.2 Vocês puderam opinar?
    - 3.1.3 Você considera que suas opiniões foram levadas em conta?
    - 3.1.4 Não houve apresentação/participação dos alunos.
  - 3.2 Como foi a comunicação do Colégio com as famílias sobre as alterações no ensino médio?
    - 3.2.1 Houve reunião com as famílias?
    - 3.2.2 Sua família participou?
    - 3.2.3 Quais as impressões dos seus responsáveis sobre as reformas?
    - 3.2.4 Minha família não participou/foi comunicada.
4. As mudanças efetuadas pelo Colégio no ensino médio estavam de acordo com as suas expectativas iniciais (quando você soube da reforma)?
  - 4.1 O que correspondeu ao que você esperava?

4.2 O que não correspondeu? Por quê?

4.3 Qual é o seu ideal de reforma para o EM? (O que você gostaria de ver alterado?)

### **Segundo Bloco: os Itinerários Formativos**

5. Qual a sua opinião sobre as opções ofertadas pelo Colégio como Itinerários Formativos?
6. Qual o Itinerário Formativo que você está cursando? Como se deu esta escolha?
7. A implementação do Itinerário Formativo alterou sua rotina diária no colégio? Se sim, como isso se deu? Teve alguma influência na sua rotina fora da escola? Como e por quê?
8. Como você avalia o Itinerário que você está cursando? Conteúdo, carga horária, horários de aula, infraestrutura existente, outros aspectos?
9. Como é sua relação com os professores dos Itinerários Formativos?
10. Os professores dos Itinerários Formativos são os mesmos do Módulo Comum? Qual sua opinião sobre isso?
11. Você considera que o Itinerário Formativo escolhido vai trazer benefícios para seu futuro? Por quê?
12. Quais os pontos positivos do Itinerário Formativo escolhido? Por quê?
13. Existem pontos negativos do Itinerário Formativo escolhido? Quais e por que você os considera como negativos?
14. Você considera que a carga horária e a infraestrutura do colégio permitem que os objetivos do seu Itinerário Formativo sejam alcançados?
15. Se você pudesse sugerir ao colégio algum outro Itinerário Formativo, qual você indicaria? Por quê?
16. Algum aspecto que não foi falado e você gostaria de comentar?

### **Terceiro Bloco: A implementação do Tempo Integral**

17. Você participa das atividades desenvolvidas no turno integral?
  - 17.1 Se participa, quais?
  - 17.2 Como se deu a escolha dessas atividades?
  - 17.3 Essas atividades são consideradas na carga horária obrigatória que o estudante deve cursar no ensino médio? (para ver a obrigatoriedade)

17.3.1 O estudante que não deseja participar, tem essa opção?

17.4 O que você acha das atividades que são ofertadas?

17.5 Como você avalia a oferta destas atividades na sua formação?

17.6 Quais atividades você gostaria de ver ofertadas pelo Colégio para o Tempo Integral?

18. Comentários gerais (alguma observação que o estudante queira fazer e que não lhe foi perguntado)

**Anexo D****Roteiro perfil profissional e acadêmico gestores****Identificação do Entrevistado****Idade:** \_\_\_\_\_**Sexo:** \_\_\_\_\_**Estado Civil:** \_\_\_\_\_**Sobre sua formação acadêmica e experiência profissional**

## 1. Graduação e Pós-graduação

<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Área</b>	<b>1 – Presencial 2 - Distância</b>	<b>1 - Pública 2 - Privada</b>
<b>Graduação</b>				
<b>Aperfeiçoamento</b>				
<b>Especialização</b>				
<b>Mestrado acadêmico</b>				
<b>Mestrado profissional</b>				
<b>Doutorado</b>				
<b>Outros (Especificar)</b>				



## Anexo E

## Roteiro perfil profissional e acadêmico docentes

## Identificação do Entrevistado

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

## Formação acadêmica e experiência profissional

## 1. Graduação e Pós-graduação

Formação Acadêmica	Nome do curso	Área	1 – Presencial 2 - Distância	1 - Pública 2 - Privada
<b>Graduação</b>				
<b>Aperfeiçoamento</b>				
<b>Especialização</b>				
<b>Mestrado acadêmico</b>				
<b>Mestrado profissional</b>				
<b>Doutorado</b>				
<b>Outros (Especificar)</b>				

2. Há quanto tempo você atua nas etapas da Educação Básica?

2.1. Você atuou profissionalmente em outras redes de ensino antes de ingressar no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)? Se sim, em quais instituições? Quais os cargos e/ou funções ocupou em cada uma delas?

Instituições	Cargos e/ou funções

2.2 Como e quando ocorreu o seu ingresso no Sistema Colégio Militar do Brasil?  
(Concurso, redistribuição, Processo Seletivo Simplificado)

2.3 Você pertence ao quadro de professores civis ou militares? Caso seja militar, especificar se é QCO, OTT ou PTTC.

2.4 Há quanto tempo você atua no Colégio Militar de Belo Horizonte (CM/MG)?

2.5 Há quanto tempo você atua como professor (a) do ensino médio no CM/MG?  
Ocorreram outras experiências profissionais nesta etapa da Educação Básica? Se sim, quanto tempo elas duraram?

2.6 E no terceiro ano, está desde quando? (Pergunta para professores do 3º ano do EM)