

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAFAELA CAMPOS DUARTE SILVA

**O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (1996 – 2016): NOVA  
CONFIGURAÇÃO DA VELHA DUALIDADE**

Belo Horizonte

2017

RAFAELA CAMPOS DUARTE SILVA

**O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (1996 – 2016): NOVA  
CONFIGURAÇÃO DA VELHA DUALIDADE**

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

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Savana Diniz Gomes Melo

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzana dos Santos Gomes

Belo Horizonte

2017

S586e  
T

Silva, Rafaela Campos Duarte, 1989-  
O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 - 2016): nova configuração da velha dualidade / Rafaela Campos Duarte Silva. - Belo Horizonte, 2017.  
.163.f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Savana Diniz Gomes Melo.  
Co-orientadora: Suzana dos Santos Gomes.  
Bibliografia : f. 127-146.  
Anexos: f. 153-163.  
Apêndices: f. 147-152.

1. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Teses. 2. Educação -- Teses.  
3. Educação e Estado -- Teses. 4. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 5. Ensino médio --  
Teses. 6. Ensino médio -- Minas Gerais -- Teses. 7. Políticas públicas -- Educação -- Teses.  
8. Políticas públicas -- Educação -- Minas Gerais -- Teses. 9. Planejamento educacional -- Teses.  
10. Planejamento educacional -- Minas Gerais -- Teses. 11. Educação -- História -- séc. XXI -- Teses.  
12. Educação -- História -- Minas Gerais -- séc. XXI -- Teses. 13. Política e educação -- Teses.  
14. Política e educação -- Minas Gerais -- Teses. 15. Educação -- Financiamento -- Teses.  
16. Educação -- Financiamento -- Minas Gerais -- Teses. 17. Currículos -- Avaliação -- Teses.  
18. Currículos -- Avaliação -- Minas Gerais -- Teses. 19. Reforma do ensino -- Teses. 20. Reforma do  
ensino -- Minas Gerais -- Teses. 21. Avaliação educacional -- Teses. 22. Investimentos na educação -  
- Teses. 23. Minas Gerais -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes, 1959-. III. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-.  
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 373.815

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

RAFAELA CAMPOS DUARTE SILVA

**O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (1996 – 2016): NOVA  
CONFIGURAÇÃO DA VELHA DUALIDADE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 27/04/2017, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração**

Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

**Orientadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Savana Diniz Gomes Melo – FaE/UFMG

**Comissão Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Savana Diniz Gomes Melo (Orientadora) / UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzana dos Santos Gomes (Co-orientadora) / UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Maria Cancellata Duarte (Membro examinador interno) / UFMG

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Membro examinador interno) / UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alvanize Valente Fernandes Ferenc (Membro examinador externo) / UFV

Belo Horizonte

2017

À minha família, que me deu total apoio durante o curso,  
depositando em mim a confiança de que eu estava no caminho certo,  
valorizando minha luta em defesa de uma educação pública  
de qualidade!

## AGRADECIMENTOS

O Mestrado em Educação proporcionou o alargamento da minha formação profissional e pessoal, a partir da interlocução com sujeitos que contribuíram e colaboraram substancialmente no processo de construção e escrita da dissertação.

Agradeço a Deus por ter me concedido saúde, determinação, sabedoria, entendimento e paciência para finalizar este trabalho.

À minha mãe Vânia, ao meu pai José e ao meu irmão Jefferson, que foram a base para que eu pudesse ir tão longe e seguisse meus sonhos, ajudando-me integralmente durante minha gravidez e no processo de escrita da dissertação.

Ao meu marido e amigo Pedro, por estar comigo em todos os momentos difíceis, fazendo-me seguir em frente e mostrando como o amor pode ser puro e incondicional.

Ao meu filho Gabriel, que nasceu durante o meu Mestrado e mudou completamente minha rotina, mas, mesmo com toda a dificuldade, tornou minha vida completa e plena, mostrando-me o que é a felicidade e o amor verdadeiro de uma mãe.

Agradeço também à minha querida orientadora Savana Diniz Gomes Melo, pela paciência, compreensão, dedicação e apoio, sendo para mim um exemplo como profissional e pessoa.

À minha co-orientadora Suzana, pelo apoio concedido durante minha trajetória de escrita, sobretudo na reformulação do projeto.

Aos professores da linha de Políticas Públicas, em especial à professora Adriana Maria Cancelli Duarte, que contribuiu expressivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos especiais que conheci na Faculdade de Educação, Francilene, Priscila, Raquel Latorre, Raquel Mendes, Sandra, Simone, Tatiane, entre outros.

Aos amigos do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG, que me acompanharam durante o curso e me apoiaram rumo à sua finalização, em especial, Dilene, Flávia e Luíza.

A todos que, de certo modo, contribuíram para esta conquista, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Esta dissertação buscou apreender o sentido das alterações implementadas e/ou propostas no Ensino Médio no Brasil e no estado de Minas Gerais, dentre os anos de 1996 e 2016. E, também, analisar o potencial da atual reforma, aprovada pela Lei n.º 13.415/2017, para induzir mudanças de forma, conteúdo e finalidade do Ensino Médio brasileiro. A pesquisa foi organizada em três etapas, sendo: revisão bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados. A revisão bibliográfica buscou estabelecer um embasamento teórico para compreensão do contexto macroeconômico e das políticas e reformas direcionadas ao Ensino Médio, implementadas desde o final da década de 1990, em especial para discutir questões relacionadas ao financiamento, à gestão, ao currículo, à avaliação e ao trabalho docente. A pesquisa documental foi realizada a fim de caracterizar e analisar as alterações promovidas ou propostas na organização, no currículo e na estrutura do Ensino Médio, tanto em nível nacional quanto em Minas Gerais. Abrangeu portarias, resoluções, leis, decretos e demais documentos que afetam o Ensino Médio. A análise documental possibilitou identificar e compreender o sentido das reformas empreendidas no Ensino Médio brasileiro dentro do recorte temporal anunciado. Pode-se afirmar que as políticas educacionais empreendidas no Brasil no período estudado tiveram como centralidade a avaliação. Tal processo foi aprofundado e intensificado, principalmente a partir de 2009, resultando em mudanças significativas no currículo, nas formas de avaliação, na gestão escolar, no trabalho docente, na política salarial, na carreira docente, no planejamento e no trabalho coletivo, entre outras. Constatou-se que, no período estudado, o ProEMI, criado no ano de 2009, constituiu-se como a ponta de lança das ações que buscam reformar o Ensino Médio brasileiro. A partir dele, observa-se a continuidade e o aprofundamento de políticas que visam alterar o papel do Ensino Médio brasileiro, o que se busca consumir com a Lei n.º 13.415/2017, que, em última instância, retrocede ao modelo curricular adotado no período da Ditadura Militar, que preconiza a dualidade estrutural do ensino e nega aos estudantes o seu aprimoramento como ser humano ético e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico. Contudo, o alcance desse objetivo inscrito no texto da norma dependerá das respostas dos sujeitos individuais e coletivos na prática social.

Palavras-chave: Políticas públicas para a educação. Reforma educacional. Ensino Médio. Dualidade estrutural. ProEMI. Lei n.º 13.415/2017.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to capture the sense of the amendments implemented and/or proposals in high school in Brazil and in the State of Minas Gerais, between years of 1996 and 2016. And, also, to analyze the potential of the current reform, approved by law No 13415/2017, to induce changes in form, content and purpose of the high school. The research was organized in three steps: literature review, documentary research and data analysis. The review sought to establish a theoretical basis for understanding the macroeconomic context and policies and reforms directed towards high school, implemented since the end of the Decade of 1990, in particular to, discuss issues related to financing, management, curriculum, evaluation and teaching work. The documentary research was performed, in order to, characterize and analyze the changes promoted or proposed in the Organization, in the curriculum and structure, both at the national level and in State of Minas Gerais. Covered Ordinances, resolutions, laws, decrees, and other documents that affect high school. The documentary analysis made it possible to identify and understand the direction of the reforms undertaken in the Brazilian high school within the timeframe announced. Can be seen that educational policies undertaken in Brazil in the period studied were centrality in evaluation process. Such process has deepened and intensified, mainly from 2009, resulting in significant changes in the curriculum, in the forms of evaluation on school management, at work, on wage policy, in teaching career, in planning and in the collective work, among others. It was noted that, in the period studied, the ProEMI, created in the year 2009, as the spearhead of the actions that seek to reform the Brazilian high school. From it, the continuity and deepening of policies that aim to change the role of Brazilian high school, what is sought to consummate with the law No. 13415/2017, that ultimately kicks to the curricular model adopted in the period of the military dictatorship, which ensure the education and structural duality denies students the enhancement as a human being your ethics and your autonomy intellectual development and your critical thinking. However, the scope of that goal entered the text of the standard will depend on the responses of individual and collective subjects in social practice.

Keywords: Public policies for education, Educational reform, High school, Structural duality, ProEMI, Law No 13,415/2017.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Orçamento Geral da União em 2015 .....</b>	<b>39</b>
--	-----------

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Gasto Tributário Federal em R\$ milhões .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabela 2 – Gastos Tributários por função orçamentária para o ano de 2012, em valores correntes (bilhões) .....</b>	<b>37</b>
<b>Tabela 3 – Abrangência do ENEM em 2000, 2001 e 2002 .....</b>	<b>52</b>
<b>Tabela 4 – Alternativas de oferta do curso de Ensino Médio e número de módulos-aula, por ano de estudo REEMG – 2007.....</b>	<b>99</b>
<b>Tabela 5 – Estrutura curricular da 1.ª série do Ensino Médio, da REEMG – 2007 .....</b>	<b>100</b>
<b>Tabela 6 – Estrutura curricular da 2.ª série do Ensino Médio, ênfase em Ciências Humanas, da REEMG 2007 .....</b>	<b>101</b>
<b>Tabela 7 – Estrutura curricular da 2.ª série do Ensino Médio, ênfase em Ciências da Natureza, da REEMG 2007 .....</b>	<b>102</b>
<b>Tabela 8 – Estrutura curricular da 3.ª série do Ensino Médio REEMG – 2007 .....</b>	<b>102</b>
<b>Tabela 9 – Organização curricular da 1.ª série do Ensino Médio após a Resolução SEE-MG n.º 2.017/2011.....</b>	<b>106</b>
<b>Tabela 10 – Organização curricular da 2.ª série do Ensino Médio após a Resolução SEE-MG n.º 2.017/2011.....</b>	<b>107</b>
<b>Tabela 11 – Organização curricular da 3.ª série do Ensino Médio por área de conhecimento, após a Resolução SEE-MG n.º 2.017/2011 .....</b>	<b>108</b>
<b>Tabela 12 – Organização curricular do Ensino Médio nas escolas piloto da rede estadual de Belo Horizonte na vigência do Projeto Reinventando o Ensino Médio .....</b>	<b>111</b>
<b>Tabela 13 – Organização curricular do Ensino Médio regular a partir da Resolução SEE n.º 2742/2015.....</b>	<b>117</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BCN	Base Nacional Comum
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQi	Custo Aluno – Qualidade Inicial
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEB	Conselho de Educação Básica
CIDE	Contribuição de Intervenção no Domínio Eletrônico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DAE	Departamento de Administração Escolar
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE/UMFG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTPE	Grupo de Trabalho de Política Educacional
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFET	Institutos Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPI-Exp	Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IRPF	Imposto de Renda Pessoa Física
IRPJ	Imposto de Renda Pessoa Jurídica
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis
ITR	Imposto Territorial Rural
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OMC	Organização Mundial do Comércio
OS	Organizações Sociais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor de Reforma do Estado
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Parcerias Público-Privadas
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProUni	Programa Universidade para Todos

PSAE	Política e Administração de Sistemas Educacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
REE-MG	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
REM	Programa Reinventando o Ensino Médio
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SindUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 As implicações da reestruturação capitalista e da Reforma do Estado sobre a educação .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 O fundo público e a manutenção do sistema capitalista .....</b>	<b>33</b>
<b>3. A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: CONTINUIDADES E APROFUNDAMENTOS NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010).....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 Dilma Roussef (2011 – 2016).....</b>	<b>60</b>
<b>3.4 Michel Temer (2016 - 2018) .....</b>	<b>66</b>
<b>4. O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 A tramitação da Medida Provisória n.º 746/2016 e a aprovação da Lei n.º 13.416/2017 .....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 As mudanças estruturais e curriculares da Lei n.º 13.415/2017 e seus efeitos sobre o Ensino Médio .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.1 Currículo .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2.2 Trabalho Docente .....</b>	<b>87</b>
<b>4.2.3 Avaliação .....</b>	<b>89</b>
<b>4.2.4 Financiamento .....</b>	<b>91</b>
<b>4.2.5 Privatização do Ensino Médio.....</b>	<b>94</b>
<b>5. O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>5.1 Organização do ensino, currículo e avaliação do Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais (2005 – 2016).....</b>	<b>97</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A – Quadro de documentos prioritários do Ensino Médio – Brasil.....</b>	<b>147</b>

**APÊNDICE B – Quadro de documentos prioritários do Ensino Médio – Minas Gerais**

**151**

**ANEXO A – Manifesto contra a Medida Provisória 746/2016 – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio ..... 153**

**ANEXO B – Moção de repúdio a Medida Provisória 746/2016 Fórum de Licenciaturas UFJF ..... 155**

**ANEXO C – Nota pública do Fórum Nacional de Educação sobre a Medida Provisória 746/2016 ..... 157**

**ANEXO D – Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela Medida Provisória 746/16 – ANDES-SN ..... 160**

**ANEXO E – Nota pública da ANPEd sobre a MP 746/2016 ..... 162**

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio vem assumindo lugar de destaque no cenário educacional e político na atualidade. Discussões acerca de seu papel e da organização de seu currículo, entre outras questões, são recorrentes na história da educação brasileira, conformando um movimento de avanços e recuos. Contudo, a partir de 1990, inicia-se uma série de proposições para essa etapa de ensino que sinalizam profundas alterações em seu conteúdo, forma e finalidades.

Há alguns anos discutem-se as fragilidades que perpassam o Ensino Médio no Brasil, seja pela necessidade de ampliação das vagas seguindo rumo à universalização, seja pela evasão escolar, principalmente, devido às peculiaridades do perfil do aluno trabalhador, ou seja, pela necessidade de investimento nesta etapa de ensino, tendo em vista a precariedade das escolas públicas. A literatura tem mostrado que as reformas curriculares que ocorreram ao longo dos anos no Brasil não decorreram de necessidades coletivas, e, muitas vezes, foram influenciadas por reformas curriculares de outros países e contextos em detrimento de um pensamento curricular nacional. Essa constatação pode ser confirmada ao investigar-se as atuais propostas de reforma do Ensino Médio, em que a avaliação é colocada em destaque e as finalidades desta etapa de Ensino se dividem entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, pontos importantes citados no Artigo 35 da LDBEN/1996 (OLIVEIRA, 2000; MOEHLECKE, 2012; FIGUEIREDO, 2014).

Historicamente a oferta do Ensino Médio foi marcada pela desigualdade social e pela precariedade estrutural. Em seu histórico, identifica-se a ambiguidade de suas finalidades dividindo-se entre preparação para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos (FERREIRA, 2010; PINTO, 2002).

No final da década de 1990, em decorrência do processo de Reforma do Aparelho do Estado, a educação passa a ser pensada sob o viés da autonomização, o que concede certa autonomia e flexibilização ao ensino ofertado pelas redes estaduais. Contudo, foi criado um sistema de avaliação nacional com o objetivo de aferir o conhecimento aprendido pelos estudantes, medida que se constituiu como indutora de políticas e reformas curriculares no Ensino Médio, configurando um novo modelo educacional de caráter gerencial, baseado na responsabilização dos estudantes e demais profissionais da educação pelo desempenho alcançado nas avaliações externas.



O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa teve origem na minha graduação, ao cursar as disciplinas do Departamento de Administração Escolar (DAE), e devido à minha atuação como monitora de graduação na disciplina de Política Educacional. A experiência como monitora me proporcionou o aprofundamento em leituras e discussões no campo da política educacional, iniciadas no curso de Pedagogia, o que contribuiu para suscitar questionamentos sobre as políticas direcionadas ao Ensino Médio.

A participação em grupos de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como, por exemplo, no Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas Educacionais (PASE) e no Grupo de Pesquisa Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), instigou-me ainda mais a realizar estudos no campo da formulação de políticas públicas, em específico para o Ensino Médio. Ressalto, ainda, como relevante, minha participação, sobretudo, em projetos de pesquisa que abordavam as políticas públicas direcionadas à educação, analisando especificamente o financiamento da educação, o impacto de programas federais sobre a educação e o perfil dos ingressos nos cursos de graduação da UFMG, que compuseram um arcabouço para a presente investigação.

Como resultado dos estudos empreendidos na graduação, realizei o trabalho monográfico que analisou as mudanças ocorridas no processo vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a partir da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exame de ingresso. A escrita da monografia me fez discorrer sobre o histórico das políticas públicas empreendidas no Ensino Médio e na Educação Superior, dentre os anos de 1996 a 2011, aproximando-me do objeto de pesquisa desta dissertação.

Ao compor um estudo sobre o ENEM, novas inquietações foram surgindo, principalmente no que diz respeito ao contexto macroestrutural e sua influência sobre a formulação de políticas públicas para o Ensino Médio, pensadas majoritariamente sob o viés da avaliação, e as implicações desta nova forma de administração sobre o currículo, a gestão, o trabalho docente e a avaliação.

O projeto de pesquisa para o presente estudo propôs estruturar as reformas ocorridas no Ensino Médio em âmbito nacional e no estado de Minas Gerais, dentre os anos de 2009 a 2015, com foco nas alterações curriculares anunciadas e/ou efetivamente empreendidas. Entretanto, as leituras realizadas e as novas medidas apresentadas pelo Governo Federal posteriormente ao recorte escolhido modificaram o percurso indicado no projeto, fazendo com que o estudo avançasse para as proposições para o Ensino Médio posteriores, a fim de apreender o significado associado a essa etapa de ensino também expresso na Lei n.º 13.415/2017, que constitui a Nova Reforma do Ensino Médio.

A pesquisa realizada busca apreender o sentido das reformas ocorridas<sup>1</sup> no Ensino Médio em âmbito nacional e no estado de Minas Gerais, dentre os anos de 1996 a 2016, e, também, analisar o potencial da atual reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei n.º 13.415/2017, para induzir mudanças de forma, conteúdo e finalidade do Ensino Médio.

O recorte temporal adotado na pesquisa tem como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), documento que altera a Educação Básica e a Educação Superior, e a proposição de medidas criadas com o objetivo de reformar o Ensino Médio, representadas pelo Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI); pelo Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013 e pela Lei n.º 13.415/2017.

Alguns questionamentos nortearam a investigação, a saber: Quais são os pressupostos para a aprovação de reformas no Ensino Médio no Brasil dentre o período de 1996 a 2016? Quais foram as medidas adotadas para a efetivação das mudanças propaladas pelo governo? Quais são os “novos” formatos assumidos pelo currículo nas redes estaduais de Ensino Médio? Qual a relação do contexto macroestrutural com a proposição de modificações na estrutura e no currículo do Ensino Médio brasileiro? Quais são os possíveis resultados das alterações propostas para o Ensino Médio? E, por fim, qual o sentido atribuído às reformas empreendidas no Ensino Médio no período pesquisado e suas implicações para a manutenção de uma educação pública de qualidade?

O objetivo geral desta investigação é identificar e analisar as mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro e no estado de Minas Gerais no período de 1996 a 2016. São objetivos específicos:

- caracterizar e analisar as reformas propostas para o Ensino Médio no Brasil;
- identificar e analisar as alterações propostas para o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais;
- analisar em que medida as reformas propaladas tanto em nível nacional quanto em Minas Gerais se relacionam, e qual sentido pode ser atribuído a elas;
- identificar possíveis resultados das alterações curriculares no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa é organizada em três etapas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados. A revisão bibliográfica busca estabelecer um embasamento teórico para compreensão das políticas e reformas direcionadas

---

<sup>1</sup> Compreende-se que as reformas educacionais propostas não superarão a dualidade expressa na educação, tendo em vista o contexto político e social no qual nossa sociedade está inserida. Nesse sentido, corrobora-se com a tese de Mészáros (2005), que indica a necessidade imediata da superação do modo de produção capitalista, a fim de promover de fato uma educação emancipadora, para além do capital.

ao Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, implementadas desde o final da década de 1990, em especial para discutir questões relacionadas ao financiamento, à gestão, ao currículo, à avaliação e ao trabalho docente. Enfatizam-se também as produções sobre políticas e programas que reformaram essa etapa de ensino. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica envolve a investigação de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.

Além disso, busca-se também promover a apropriação da produção da área para orientar a análise documental proposta neste trabalho. Utilizar-se-ão *sites*<sup>2</sup>, periódicos, livros, dissertações e teses para a revisão.

A pesquisa documental realizada objetiva caracterizar e analisar as alterações feitas na organização, no currículo e na estrutura do Ensino Médio, tanto em nível nacional quanto em Minas Gerais. Serão selecionados documentos<sup>3</sup> que prescrevam, elucidem e ou analisem as mudanças na configuração do Ensino Médio dentre o período de 1996 a 2016. Para tanto, coletar-se-ão portarias, resoluções, leis, decretos e demais documentos que orientem tais medidas.

Ressalta-se que a metodologia escolhida permite a obtenção de informações que favorecem a ampliação da compreensão do objeto deste estudo, propiciando a sua contextualização histórica e sociocultural, a partir de documentos que não receberam tratamentos científicos. A análise documental possibilita identificar e compreender o sentido que se busca atribuir por meio de reformas empreendidas no Ensino Médio brasileiro dentro do recorte temporal anunciado. Procura-se evidenciar em que medida os documentos estudados se relacionam e se diferenciam, entre si, compondo uma análise cronológica das reformas impostas ao Ensino Médio, além de retratar a cronologia presente entre a formulação dessas políticas e reformas com o contexto macroestrutural da sociedade capitalista.

Como resultado do estudo, infere-se que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado no ano de 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), constitui a ponta de lança das ações que buscam reformar o Ensino Médio no Brasil, no contexto atual. O programa, a partir de suas diretrizes e orientações, regula essa etapa de ensino no país, a partir da adoção da política de incentivo para que os Estados promovam reformas em suas redes de ensino, tendo em vista o redesenho curricular proposto pelo documento orientador do programa. Seu objetivo é induzir a criação de políticas públicas locais que norteiem a

---

<sup>2</sup> *Scielo*, Portal CAPES, anais da AnpEd.

<sup>3</sup> Ver detalhado nos Apêndices A e B os documentos nacionais e de Minas Gerais consultados.

reestruturação do Ensino Médio, concedendo aporte técnico e financeiro aos estados. De acordo com informações divulgadas no *site* do MEC, almejava-se, em tese, que o programa contribuísse para com a superação das desigualdades de oportunidades e com a universalização do acesso e da permanência no Ensino Médio. Seus pressupostos se baseavam na flexibilização curricular, propondo uma organização curricular interdisciplinar, e na superação da dualidade estrutural presente nesta etapa, definindo uma nova identidade integrada, na qual seja incorporado seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho (BRASIL, 2013c; MOEHLECKE, 2012).

No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Educação, atendendo à chamada do MEC para adesão ao ProEMI, cria no ano de 2012 o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM), que, de acordo com seu documento base, tinha como objetivo reformular o Ensino Médio reconstruindo sua identidade como última etapa da Educação Básica, por meio de uma ordenação curricular e estratégias didático-pedagógicas “inovadoras” que estabelecessem uma efetiva relação com o conhecimento e com a construção da autonomia e da emancipação dos jovens, seja para a conclusão dos estudos, visando à inserção no mundo do trabalho, seja para a continuidade rumo ao Ensino Superior. O programa iniciou-se no ano de 2012 na vigência do governo estadual de Antônio Anastasia e foi suspenso no ano de 2015, após a entrada do governador Fernando Pimentel.

O ProEMI em nível nacional e o REM em nível estadual podem ser considerados programas pilotos que subsidiaram a implantação da nova reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei n.º 13.415/2017. Essa tese é confirmada a partir da análise e comparação entre a Portaria n.º 971/2009 que instituiu o ProEMI, o Projeto de Lei n.º 6.840/2013 que buscava reformular o currículo do Ensino Médio, e a Lei n.º 13.415/2017. Percebe-se que os documentos citados possuem muitos pontos em comum, o que demonstra a permanência de um fio condutor e o aprimoramento da proposta de regulação e reorganização do Ensino Médio brasileiro.

Essas e outras conclusões podem ser contatadas na presente dissertação, que é estruturada em seis partes, a saber: introdução, quatro capítulos e considerações finais.

A introdução apresenta o tema pesquisado, seus objetivos e procedimentos metodológicos.

O primeiro capítulo apresenta aspectos do contexto macroestrutural após a década de 1970 e discute conceitos importantes para a compreensão do objeto da pesquisa. Seu objetivo é discorrer sobre as concepções de Estado, a reestruturação do sistema capitalista, as

implicações da redefinição do papel do Estado sobre a educação e as políticas sociais, e a relação da crise do capital com a apropriação do fundo público.

O segundo capítulo compõe uma análise sobre a formulação de políticas no campo da educação após a década de 1990, a partir dos documentos legais produzidos neste período. O texto é estruturado em quatro tópicos, que abrangem os períodos correspondentes aos governos federais exercidos nos anos de 1994 a 2016. O estudo das políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio é considerado estratégia importante para a aferição do sentido e do objetivo das reformas, análise necessária para a compreensão das atuais modificações empreendidas nessa etapa de ensino.

O terceiro capítulo aprofunda os estudos sobre a reforma do Ensino Médio aprovada pelo governo de Michel Temer, no ano de 2016. Busca-se relacionar a proposta de reestruturação preconizada pelo Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013, da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 e do texto final da Lei n.º 13.415/2017. O estudo procura identificar se há semelhança entre os documentos, no sentido de indicar a permanência e o aprimoramento de um modelo de Ensino Médio público no país, questionando os objetivos do formato assumido e suas implicações sobre o currículo, a gestão, a avaliação, o trabalho docente, dentre outros. Assim, o capítulo tem como foco aprofundar o estudo e a análise das atuais medidas preconizadas pelo governo de Michel Temer, buscando esclarecer os objetivos das mudanças e seus significados, além de inferir sobre a relação das alterações propostas com projeto de nação e de educação ansiados pelo governo.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise das mudanças incididas na organização e no currículo do Ensino Médio no estado de Minas Gerais dentre os anos de 2005 a 2016, relacionando-as com as políticas e reformas nacionais, e com o contexto macroestrutural em que a educação se encontra. O capítulo é subdividido em dois momentos. No primeiro, discute-se a forma como são tratados os eixos da gestão, organização do ensino, currículo e avaliação nos documentos oficiais divulgados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e a relação desses documentos com as medidas nacionais adotadas no mesmo período. No segundo momento, são analisadas as implicações da reforma do Ensino Médio, preconizada pelas resoluções da Secretaria Estadual de Educação, sobre o trabalho docente na rede pública de Minas Gerais.

As considerações finais reúnem alguns dos aspectos considerados mais relevantes do estudo, tendo em vista a sua continuidade em momentos futuros.

De forma geral, busca-se nesta dissertação apresentar e analisar as mudanças que a educação, em especial o Ensino Médio, vem sofrendo desde o fim da década de 1990. Essas

alterações modificaram a forma, a configuração e a função dessa etapa de ensino, e foram induzidas pelo processo de reestruturação do capital e pela Reforma do Estado. A redução do papel do Estado frente às demandas sociais implicou a precarização da educação sob a égide de um novo modelo de gestão, que preconizava a flexibilização do processo educativo e a rigidez em sua avaliação. Esse processo causou consequências no currículo, na avaliação, na gestão e organização dos sistemas de ensino, nas formas de controle por parte do Estado, no financiamento da educação e no trabalho docente, fatores que desencadearam e aprofundaram as reformas educativas empreendidas atualmente no Brasil.

Acredita-se que esse trabalho poderá contribuir para elucidar os objetivos da atual reforma do Ensino Médio recém-aprovada e instigará novas pesquisas que visem aprofundar a temática e desenvolver estudos que acompanhem sua cristalização na prática social.

## **2. O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, busca-se apresentar uma breve caracterização do contexto macroestrutural instaurado a partir da década de 1970, que marca e orienta as atuais políticas educacionais no Brasil, e apresentar ideias e conceitos-chave que serão utilizados ao longo do texto desta dissertação.

Para tanto, a primeira parte do capítulo busca elucidar a reestruturação capitalista e discutir a influência desse processo sobre a redefinição do papel do Estado a partir de 1990, e demonstrar como a educação é afetada nesse contexto. A segunda parte discute a crise do capital, sua influência sobre o fundo público e suas implicações regressivas sobre as atuais políticas sociais no Brasil.

### **2.1 As implicações da reestruturação capitalista e da Reforma do Estado sobre a educação**

Segundo Gruppi (1996), o Estado Moderno pode ser definido como um governo que exerce poder sobre uma nação. A instituição do atual modelo de Estado passou por inúmeras transformações desde sua concepção, de forma que o seu papel foi tornando-se cada vez mais necessário, tendo em vista as contradições desencadeadas pelo sistema capitalista.

A relação entre o Estado e a formulação de políticas públicas é precisa, e a intervenção estatal por meio das políticas sociais surge como uma resposta do Estado aos problemas enfrentados pelo sistema capitalista, numa tentativa de encobrir os efeitos destrutivos relacionados aos modos de produção perpetuados pelo sistema. Dessa forma, a política social é utilizada pelos Estados como um instrumento mediador, a fim de atenuar conflitos (FLEURY, 1994; HÖFLING, 2001).

A fim de elucidar o conceito de Estado, serão aportadas as teses defendidas por três autores clássicos da sociologia, Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim, elencando suas similaridades e discordâncias, tendo em vista a noção de Estado assumida pelos mesmos.

A organização do Estado Moderno e sua relação com a criação de políticas são temas centrais na teoria marxista. Marx e Engels (1980) apontam sua constituição como um aparelhamento criado pela sociedade burguesa para proteger e legitimar o modo capitalista de

produção<sup>4</sup>. Nesse sentido, para que o Estado capitalista se mantenha como detentor do poder público, acima da sociedade, eram imprescindíveis a criação de impostos e a manutenção da dívida pública, reafirmando-se como um organismo a serviço do capital, com finalidade de explorar a classe dominada.

Marx e Engels (1980), diferentemente da ideia concebida por Hegel sobre o papel do Estado, propalado pelo autor como instrumento transformador da sociedade, defendem a tese de que o Estado surge em decorrência da divisão social do trabalho, originando, portanto, as classes sociais e suas lutas. Assim, na sociedade capitalista, a classe dominante exerce poder sobre as classes dominadas tanto no que diz respeito à esfera política quanto às esferas econômica e ideológica.

Em seus estudos, Marx considerava que a política se constitui a partir da dominação de uma classe por outra, e que o Estado não assume uma posição de neutralidade frente à política, embasando suas ações em benefício da classe economicamente dominante. Quaresma (2009, p. 98), analisando a obra de Marx, conclui que: “[...] o Estado nasce da sociedade, nasce das classes, é a expressão da luta de classes e da dominação de uma delas, ou melhor, o Estado é a forma de dominação de uma classe sobre as outras”.

Silva e Bertoldo (2011), estudando o conceito de política presente em algumas das obras de Marx, observam que, para ele, o Estado representa desde sua concepção interesses particulares, o que torna necessário que seus representantes desempenhem funções sem a ciência da população, replicando ações de corrupção e suborno. Dessa forma, as classes dominantes controlam os meios de produção e centralizam o poder político, determinando a continuidade da dominação exercida sobre o trabalho. Essas autoras afirmam que, para Marx, o Estado capitalista inviabiliza que o pensamento político alcance o cerne dos problemas sociais, tendo em vista que sua criação é fundada na luta de classes, de modo a perpetuar desigualdades irreparáveis. Assim, os problemas sociais decorrentes da acumulação do capital só podem ser superados com o fim do atual modelo de Estado, sendo sua manutenção defendida a todo custo pela classe dominante, a partir do uso da violência, da repressão e da dominação. A superação das desigualdades está atrelada à destruição do Estado capitalista. Entretanto, a teoria marxista afirma que o trabalhador deve primeiramente apropriar-se do poder político, tendo em vista que a própria política se constitui na dominação de uma classe sobre outra. A dominação do poder político pelo povo se constitui como fator necessário para que os órgãos que representam o poder do Estado sejam colocados a favor da classe

---

<sup>4</sup> Ver LOMBARDI, 2010.



trabalhadora. Com o fim das classes sociais, a sociedade passará a ser conduzida pelo povo a partir da associação, promovendo, por fim, a igualdade social.

A partir da leitura da teoria marxista, compreende-se a origem do Estado no modelo capitalista como sendo um mecanismo utilizado para conservar a divisão da sociedade, garantindo que interesses particulares se sobreponham às necessidades do todo, perpetuando a divisão de classes. Faz-se necessário ressaltar que a utilização do termo “Estado Capitalista”, expresso neste tópico, faz menção à peculiaridade do modelo de Estado em questão, levando em conta seu regime político e o modo de produção hegemônico.

Em contraponto à teoria marxista, Weber defendia que o Estado Moderno reside num regime de poder que se legitima pela utilização da força física, da normatização, da coação e da repressão, o que garante sua dominação. Diferentemente de Marx, Weber acreditava que a revolução popular não superaria o aparato burocrático do Estado Moderno (QUARESMA, 2009).

Diferentemente dos autores acima mencionados, Durkheim considera que o Estado atua no sentido de garantir a organização moral da sociedade, e isso é feito por meio da política. O Estado é definido como uma autoridade imperante a partir da origem da sociedade política. Em contraponto a Weber, Durkheim legitimava que a existência do Estado é subordinada à sociedade, afirmando que ele representa toda a população e não apenas os interesses da classe dominante. Diferentemente de Marx, o teórico acreditava que não era possível a destruição do Estado, e que na sociedade moderna ele ocuparia o lugar da Igreja, cultivando valores morais na população enquanto órgão disciplinador (QUARESMA, 2009).

Há alguns autores contemporâneos que também discutem o Estado e a política e podem ajudar na apreensão das complexidades desses temas.

Bernardo (2009), ao analisar a atual fase do capitalismo, define o conceito de Estado, apresentando-o sob duas instâncias: Estado amplo e Estado restrito. O Estado amplo é compreendido como as formas organizadas da classe dominante exercer poder, abrangendo tanto o aparato estatal como as empresas e os sindicatos, enquanto o Estado restrito representa o aparato estatal classicamente constituído, envolvendo o executivo, o legislativo e o judiciário.

Analisando o processo de mudanças do Estado capitalista, Sousa Junior (2001) define dois períodos históricos que foram importantes para a instituição da nova configuração do sistema do capital. O primeiro localiza-se no período Pós Segunda Guerra Mundial, e trata do contexto mais próspero do capitalismo, marcado pelo desenvolvimento da produção e do consumo e pelo aumento das demandas sociais. O segundo momento é considerado pelo autor

como uma consequência do primeiro, em que a concorrência capitalista legitima um processo de regulação do mercado, obrigando empresas a reduzirem os custos à custa da produção, o que culminou em um alto índice de desemprego e no decorrente ataque aos direitos sociais.

Cabe lembrar que as políticas sociais<sup>5</sup> ganharam força a partir dos movimentos populares ocorridos em meados do século XIX, com o objetivo de protestar em prol das consequências causadas pelo conflito entre capital e trabalho, materializado pelas revoluções industriais. Nesse sentido, Höfling (2001) disserta sobre a necessidade da intervenção do Estado no sentido de assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento na sociedade:

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição (HÖFLING, 2001, p. 34).

Os anos de 1940 a 1970 representaram um período de prosperidade econômica para o capitalismo, como citado por Sousa Junior (2001). Esse processo se deu pela expansão do comércio mundial e de novas configurações do trabalho e da produtividade. O modelo intitulado “Estado de Bem-Estar Social<sup>6</sup>” se solidificou em países europeus, originando uma nova configuração da relação entre Estado e sociedade, elencando como prioridades a universalização dos serviços sociais, o alargamento dos direitos sociais e a institucionalização da assistência social e da seguridade social<sup>7</sup> como forma de garantir que as necessidades básicas dos cidadãos fossem atendidas.

Vale lembrar que o desenvolvimento legitimado pelo Estado de Bem-Estar Social desmorona a partir da década de 1970, com a crise do modelo fordista<sup>8</sup>.

De acordo com Hobsbawn (1995), com o fim da “era dourada”, período de grande prosperidade do capitalismo, inicia-se um processo de redefinição do papel do Estado e de

---

<sup>5</sup> Em relação ao conceito de políticas sociais, assume-se, neste trabalho, a definição dada por HÖFLING (2001), sendo entendido como as ações desenvolvidas pelo Estado na forma de projetos de governo e por meio de programas voltados para setores específicos da sociedade.

<sup>6</sup> O modelo de Estado de Bem-Estar Social baseava-se na intervenção do Estado para suprir as necessidades básicas dos cidadãos, por meio, sobretudo, da criação de políticas sociais (ESPING-ANDERSEN, 1991).

<sup>7</sup> A Seguridade Social compõe um conjunto de políticas sociais que objetivam a proteção social a partir da intervenção social do Estado sendo formada pelo tripé: assistência social, previdência social e saúde (BOSCHETTI, 2003).

<sup>8</sup> O modelo de organização do trabalho de Henry Ford, intitulado fordismo, nasceu no século XX e caracterizou a sistematização do trabalho em larga escala.

suas formas de gestão. Assim, o processo de regulação do trabalho é intensificado a partir das transformações econômicas, sofrendo profundas modificações.

A esse respeito, Oliveira (1999) afirma que as mudanças tecnológicas de comunicação e transporte podem ser consideradas o cerne da globalização econômica. Com o esgotamento do modelo fordista, o trabalho passa a ter uma nova organização, configurando a reestruturação produtiva. A concessão de maior flexibilidade e autonomia ao trabalho é um marco do início do Modelo Toyotista. O Toyotismo adota novas características à produção, como a intensificação do trabalho. Entretanto, a essência do Modelo Fordista é mantida, no qual o objetivo é a produção em massa, o que legitima o Toyotismo como o aprimoramento do processo de produção fordista.

De acordo com Höfling (2001), com a crise do Modelo de Bem-Estar Social, os teóricos do neoliberalismo advogam que as políticas sociais se caracterizam como uma limitação para o desenvolvimento do capitalismo, sendo essa a causa das crises estruturais e econômicas sofridas pela sociedade, sendo o mercado apontado pelos neoliberais como um mecanismo equalizador da organização da sociedade, como citado pela autora:

A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001, p. 37).

Na tese propalada pelos neoliberais, a educação não deve se caracterizar como uma política pública, não sendo responsabilidade do Estado promover sua oferta sob o viés da universalização do ensino, estendida a todos os cidadãos. A partir da análise dessa afirmativa, percebe-se a transposição da lógica do mercado à educação, como defendido por Höfling (2001):

[...] em escolarização, pais e filhos são os consumidores, e o mestre e o administrador da escola, os produtores. A centralização na escolaridade trouxe unidades maiores, redução da capacidade dos consumidores de escolher e aumento do poder dos produtores (HÖFLING, 2001, p. 38).

No contexto de profundas transformações, emerge uma agenda econômica global, com o objetivo de induzir a redefinição do papel dos Estados nacionais e incitar a competitividade necessária para manutenção do sistema. A educação ocupa lugar de destaque

na agenda propalada pelos novos modelos de gestão, exigindo dos sistemas de educação pública maior eficiência e eficácia em seus processos (BORGES, 2016).

Segundo Bernardo (2009), a reestruturação capitalista, operada a partir da década de 1970 em decorrência da crise do modelo do Estado de Bem-Estar Social, é caracterizada por alterações nos padrões de organização e integração do sistema. O autor faz menção ao surgimento de novos polos de poder no mundo, representados pelas empresas multinacionais, e, mais tarde, as transnacionais. As grandes empresas passam a interferir maciçamente nas decisões e no planejamento dos Estados, seja em nível econômico, social ou cultural, sendo seus objetivos caracterizados estritamente pela lógica de produzir cada vez mais em menor tempo, o que culminou no aumento dos lucros à custa da intensificação do sobretrabalho.

Em outra perspectiva, Sousa Junior (2001) explica que, a partir da crise estrutural do capitalismo no mundo, a tese norteadora do sistema foi modificada, tomando como ponto de partida a concepção de Estado assumida pela teoria liberal. Assim, criaram-se as teses neoliberais, adotando a concepção de Estado mínimo e de regulação da riqueza e da renda por meio do mercado, exaltando a propriedade privada e as liberdades individuais.

Em relação ao surgimento do neoliberalismo, Martins (2014, p. 89) o caracteriza como “uma reação teórica e política contra os estados intervencionistas e ao estado de bem-estar”.

Dessa forma, as transformações empreendidas pela reestruturação capitalista suscitaram mudanças em várias esferas. No que diz respeito à esfera econômica, ocorreram alterações na forma de organização do trabalho produtivo, principalmente em relação aos conhecimentos exigidos, e na relação de produção desenvolvida pelas empresas, dando abertura a um processo de acumulação do capital. A forma de produção embasada no modelo fordista de organização do trabalho foi substituída por um padrão de atividades desenvolvidas de forma mais flexível, entretanto integrada a partir da utilização de novas tecnologias, como a informática e a microeletrônica (OLIVEIRA, 1999).

Oliveira (1999) ressalta que a partir da reestruturação do capital, o papel do Estado foi de fato reeditado e estabelecido outros centros de poder, assumidos por instituições políticas de caráter global, com função de instituir preceitos para o mercado mundial e intervir na formulação das políticas dos Estados, passando a atuação do Estado-nação a ser “mais centrada nas funções de arbitragem e no estabelecimento de limites formais, éticos e legais” (OLIVEIRA, 1999, p.19).

O processo de reestruturação do capital é designado por alguns autores como globalização.

De acordo com Chesnais (1997; 1998), o processo de reestruturação do capital ou globalização pode ser compreendido em dois momentos: o primeiro relacionado ao acúmulo de capital, e o segundo acerca das políticas de liberalização, de privatização e de retirada de conquistas sociais a partir da década de 1980. A centralização do capital, em conjunto com a descentralização do processo operacional de produção, deu força para que empresas multinacionais determinassem novas formas de gestão da produção e do mercado.

Oliveira (1999, p. 43) cita que

[...] as corporações transnacionais ganharam, com seu rápido crescimento, um poder privado de dimensões jamais imaginadas. Dessa maneira, têm criado um governo *de facto* com suas próprias instituições. O comércio passa a operar intraempresas, constituindo-se em interações globalmente administradas.

A autora argumenta ainda que o desenvolvimento do sistema capitalista abriu espaço para que fossem tomadas decisões em nível global, por meio da realização de acordos comerciais, que implicam os Estados nacionais.

Chomsky (1996) define que a transformação do sistema capitalista impôs o comando de um governo *de facto*, que pode ser compreendido como um governo mundial, formado por organismos financeiros internacionais<sup>9</sup>, que manifestam grande influência sobre os Estados nacionais. Sua influência tem relação com a expansão do capital internacional, o que provoca instabilidade do mercado e culmina na subordinação dos Estados nacionais perante os investidores. Para a população, toda essa organização passa despercebida, por ocorrer em sigilo. Ressalta ainda que o Banco Mundial tem um papel de destaque na orientação das reformas educacionais de diversos países após a década de 1990. Entretanto, seu impacto é ainda maior em países com a economia em desenvolvimento, ou periférica, como o Brasil. Para o autor, argumenta-se que os países subdesenvolvidos carecem de apoio para conseguir sobreviver na economia capitalista, o que os remete ao endividamento junto aos organismos financeiros internacionais, causando, ao longo dos anos, um verdadeiro caos no interior desses países, o que impacta diretamente os serviços ofertados pelo Estado.

Em meio a mudanças substanciais na política e na economia, as políticas sociais e os serviços ofertados pelo Estado sofrem, também, profundas alterações. Ao se levar em conta a função da escola e o papel que ela exerce no interior do sistema capitalista, conclui-se que essa instituição ocupa um lugar importante nesse processo. A escola produz e reproduz força de trabalho, o que quer dizer que no interior da escola os trabalhadores da educação vendem

---

<sup>9</sup> Composto pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros.

sua força de trabalho e formam outros trabalhadores que também ocuparão um lugar no sistema produtivo.

Em relação ao campo aqui discutido, a educação, é necessário destacar que o mesmo tem caráter amplo e contempla diferentes concepções, sendo conceituado ao longo da história da educação por diversos autores. Assume-se neste trabalho a concepção de educação defendida por Petitat (1994), compreendendo a educação como parte da estrutura do sistema capitalista. A tese defendida pelo autor é a de que o sistema escolar é condição necessária para a manutenção do capitalismo e de seus meios de produção. Nesse sentido, a burguesia aprova o compartilhamento do conhecimento até então compreendido como propriedade privada dessa classe, com finalidade de formar mão de obra para mover as engrenagens do sistema capitalista, que forneceria o conhecimento estrito e necessário aos seus fins.

Com base na tese de Petitat (1994), entende-se a importância de realizar-se a análise das mudanças do sistema educacional com a condição social, política, econômica e com as demais transformações que ocorrem na sociedade. Tendo em vista o caráter assumido pela educação, compreende-se a importância a ela atribuída e os interesses das reformas comumente propostas. É notória a vinculação entre as instituições Estado e Escola, sendo o primeiro o propulsor de políticas educacionais criadas para orientar e regular o trabalho no interior do sistema escolar. Nesse sentido, assim como já citado, a escola tem a função de reproduzir, a fim de manter o sistema vigente, embora, contraditoriamente, tenha também o potencial de produzir, com o intuito de promover transformações.

A teoria marxista aponta que a inserção do sistema educacional como organismo legitimador e reproduzidor do modelo capitalista se tornou necessária para implicar mudanças na formação dos trabalhadores, a fim de atender às demandas advindas do capital. A escola dentro do sistema capitalista tem como função formar a materialidade para suprir o sistema de produção e manter os sujeitos engajados na lógica mercadológica (OLIVEIRA, 1999).

Partindo do pressuposto de que a escola produz e reproduz força de trabalho, torna-se necessário saber como o capitalismo define, a cada momento de seu desenvolvimento, a formação adequada aos trabalhadores.

Santos (1997), em suas análises sobre as transformações do capitalismo, apresenta uma boa síntese da relação entre economia e educação, que define dois momentos: o primeiro é relacionado ao discurso de incorporação de trabalhadores mais qualificados no sistema produtivo seguindo o modelo taylorista-fordista de produção, no qual o processo de trabalho é fragmentado, repetitivo, e os trabalhadores necessitam de formação básica, além de receber treinamento específico para desenvolvimento do trabalho na própria empresa. Já no segundo

momento, as demandas assumiram um caráter diferente, buscava-se a personalização dos produtos, o que modificou a organização do processo de trabalho e de produção. Para tanto, requereu-se uma constante readequação e melhoria dos projetos, além de novas técnicas para desenvolvimento do produto, o que modificou o perfil do trabalhador, fazendo com que ele colaborasse ativamente no processo de produção.

A partir das novas demandas de consumo, a exploração do trabalho se deu também em nível intelectual. Santos (1997, p. 86) argumenta que as formas de exploração do trabalhador se modificaram, de forma que:

Consequentemente, novos requisitos se colocam como necessários à formação do trabalhador. Espera-se, agora, uma qualificação de natureza geral e abstrata que sirva de base para os conhecimentos específicos. Provoca-se a desvalorização de certas profissões ou ocupações tradicionais; passa-se a exigir flexibilidade mental para aceitar não só o emprego, mas também, o desemprego, a terceirização, o autoemprego.

Segundo Petitat (1994), havia uma corrente teórica que apoiava fortemente as medidas tomadas pelos países europeus no que diz respeito à promoção de reformas na educação, tornando-a pública e obrigatória. A criação da escola pública surge nesse contexto para legitimar a exploração por meio do trabalho e para manter a organização social vigente, afirmando o modo de produção capitalista.

No Brasil, a construção de um sistema educacional se deu na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/61), seguindo a lógica apresentada em outros países, desempenhando um papel importante na construção e reprodução do modo de produção capitalista no país. Segundo Saviani (2010, p. 01), sistemas educacionais podem ser definidos como:

[...] organizações complexas, instaladas nos diferentes países, com o propósito de articular as diversas atividades voltadas para a realização dos objetivos educativos das respectivas populações. Implicam, por via de regra, três elementos: a) um conjunto de princípios, valores e finalidades que devem guiar as atividades desenvolvidas; b) um ordenamento jurídico constituído pelas normas de funcionamento do sistema que obrigam a todos os seus integrantes; c) uma rede de estabelecimentos de ensino com os correspondentes órgãos de normatização, administração, controle, coordenação, supervisão e avaliação.

A fim de relacionar as transformações do sistema capitalista com as reformas no sistema educacional, ressalta-se que no Brasil, assim como em outros países, pode-se afirmar que a Reforma do Estado se baseou na supervalorização do mercado, na meritocracia e na eficiência dos sistemas e dos sujeitos. A partir de meados da década de 1990, foram

implantadas políticas educacionais de cunho neoliberal com o objetivo de nortear a educação a partir de mudanças no financiamento, na gestão e no currículo. Promoveram-se, ainda, modificações na organização e administração dos sistemas de ensino, ocorrendo centralização das decisões políticas e a descentralização das ações, que passam a ser desempenhadas no interior dos estados e municípios, expandindo a “autonomia” financeira e administrativa dos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 1999).

Pode-se afirmar que as políticas educacionais empreendidas no Brasil a partir da década de 1990 tiveram como centralidade a avaliação. Tal processo foi aprofundado e intensificado a partir de 2009, resultando em mudanças significativas no currículo, nas formas de avaliação, na gestão escolar, no trabalho docente, na política salarial, na carreira docente, no planejamento e no trabalho coletivo, como será tratado nos próximos capítulos.

A avaliação é assumida como uma estratégia capaz de proporcionar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionados às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino. Nesse sentido, ocorreu um redirecionamento do papel do Estado na economia, em prol da eficiência e da produtividade. Na área educacional, as propostas e as práticas corroboram para esse movimento, tal como a implementação de sistemas de avaliação do ensino.

Dentre as iniciativas dessa natureza, a avaliação externa é uma das medidas que mais tem tido potencial para concretizar a mudança do papel do Estado, o qual tem assumido como funções primordiais legislar e avaliar. Afonso (1998), em seus estudos em países da Europa, explora a expressão “Estado avaliador” que começa a ser utilizada, sobretudo na década de 1980, principalmente em países neoconservadores e neoliberais, e em países centrais. O referido autor pontua que essa expressão indica que o Estado adotou um *ethos* competitivo, dando ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos, o que desconsidera o processo educativo como um todo.

As teorias neoliberais, incorporadas no Brasil a partir de 1990, defendem que o Estado transfira sua responsabilidade para o setor privado, estimulando a competição entre as instituições que oferecerão tais serviços à sociedade, sob o argumento da busca da qualidade. Para fins de custeio, o Estado contribuiria a partir de “cupons” que teriam um valor pré-estabelecido. Caso a família optasse por uma escola que cobrasse um valor acima da quantia liberada pelo Estado, a mesma deveria arcar com as despesas extras (HÖFLING, 2001).

Höfling (2001) explicita também que a estratégia da descentralização assume caráter essencial no contexto apresentado, a partir da transferência da responsabilidade de



execução de políticas sociais do Estado para os trabalhadores. A lógica de educação enaltecida pelo neoliberalismo postula-se pelos princípios do livre mercado, da liberdade individual e da meritocracia, o que adequaria os sujeitos à estrutura social a partir de seus méritos individuais.

Nesse mesmo sentido, Freitas (2012, p. 383) relaciona a ideia da meritocracia com a igualdade de oportunidades, afirmando que a teoria neoliberal postula que o esforço individual é o único fator necessário para que se alcance o mérito, como citado a seguir:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Freitas (2012) argumenta ainda que o questionamento à meritocracia tem relação com a desigualdade social existente na sociedade, em consequência ao sistema capitalista. A afirmativa de que todos os cidadãos alcançarão melhores condições de vida somente a partir de seu esforço individual é falsa, pois é sabido que outros fatores influenciam diretamente o sucesso ou o fracasso dos sujeitos. Proporcionar igualdade de oportunidades não garante a igualdade de condições, nem mesmo de resultados. As avaliações externas, o *ranqueamento* das instituições e os processos vestibulares compõem uma gama de testes padronizados que foram criados a partir da demanda do mercado para “selecionar os melhores”, materializando a meritocracia.

As atuais alterações no Ensino Médio, objeto da atual pesquisa, são também concebidas como medidas para suprir as necessidades apresentadas pelo mercado. Segundo Candeias (1995), as reformas propostas após a década de 1990 têm como objetivo a construção de um currículo “sem ideologias” e dotado de instruções. Trata-se de impor reformas curriculares que visam “moldar” a educação e buscam cercear a habilidade de pensar e criar numa perspectiva crítica, doutrinando uma educação de caráter meramente tecnicista. A título de exemplo, cita-se o Projeto Escola Sem Partido<sup>10</sup>, que legitima a exclusão da discussão ideológica no ambiente escolar, restringindo que os professores ministrem determinados conteúdos, com base em uma ideia fictícia de manter a neutralidade do

---

<sup>10</sup> Projeto de Lei do Senado n.º 193/2016. Ver <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>.

conhecimento. O Projeto suprime o princípio constitucional do pluralismo de ideias e da liberdade de expressão, além de restringir a liberdade de aprender, pesquisar e se posicionar criticamente. Cabe ressaltar que o Projeto Escola Sem Partido atualmente está em tramitação no Senado Federal, com possibilidade de ser aprovado e projetos similares tramitam em vários estados<sup>11</sup> e municípios brasileiros, inclusive já com aprovação em alguns deles<sup>12</sup>.

Acerca das reformas no Ensino Médio implementadas após a década de 1990, observa-se que a despeito das possíveis diferenças entre as várias medidas legais aprovadas desde então, a dualidade estrutural é mantida, sendo propostos dois modelos distintos de educação. O primeiro voltado para a formação das massas e composto por conhecimentos que serão necessários para o desenvolvimento de funções técnicas impetradas pelo mercado de trabalho. E um segundo, servindo à formação de sujeitos que ocuparão cargos que demandam alta qualificação, a fim de assumir os comandos do Estado e do sistema capitalista. Percebe-se ainda que é pertinente a tendência da imposição de reformas curriculares que abarquem conteúdos e saberes de origem técnica, em detrimento da formação humana e política dos sujeitos, assim como feito no “novo” Ensino Médio, nome dado à atual reforma aprovada pela Lei n.º 13.415/2017, que será tratada em profundidade no quarto capítulo desta dissertação.

## **2.2 O fundo público e a manutenção do sistema capitalista**

A fim de elucidar as reformas atuais empreendidas na área social, incluindo a reforma do Ensino Médio, busca-se neste tópico discutir tanto as mudanças nas condições de produção e seus impactos no Brasil quanto o papel do fundo público e das medidas atuais que o envolvem.

Para tanto, será tratado o fundo público, sua origem e utilização nos governos brasileiros, as estratégias de repasse para os grandes capitais e as medidas atuais que visam adentrar o fundo público e destituir os direitos sociais como resposta à crise atual, e em prol da manutenção e da perpetuação do sistema capitalista.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi um marco para a institucionalização de fundos que objetivassem o financiamento de políticas públicas no Brasil. O fundo público

---

<sup>11</sup> Há registros de três projetos de lei na Câmara dos Deputados e outros sete em quatro estados, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás e Rio Grande do Sul e no Distrito Federal que buscam aprovar nova regulamentação da atuação dos professores em sala de aula, nos moldes do projeto nacional. Cf.: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/alem-de-al-4-estados-e-df-avaliam-leis-sobre-atuacao-dos-professores.ghtml>.

<sup>12</sup> Um exemplo é Santa Cruz do Monte Castelo, situada no norte do Paraná, em que a aprovação do projeto se deu em 2014. Cf: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido>.

era, portanto, destinado a suprir as demandas advindas das políticas sociais, e, em tese, oferecia mais transparência ao processo (MADEIRO, 2013).

Contudo, vale lembrar que as crises financeiras são vivenciadas consecutivamente pelo sistema capitalista ao longo de sua história e, para remediar os danos aos capitais, o Estado vem historicamente concedendo incentivos fiscais e repondo os prejuízos desses danos. Na atualidade, tais medidas vêm sendo tomadas a partir de renúncias tributárias do fundo público, que são compostas por desonerações tributárias e incentivos fiscais ao setor privado (SALVADOR; TEIXEIRA, 2012).

De acordo com Oliveira (1998), o fundo público tem papel importante no processo de reprodução do capital. O referido autor afirma que, para que mais lucro seja gerado pelo sistema capitalista, é necessária a apropriação do fundo público, o que traz novas possibilidades de negociação e progresso no modelo de Estado em questão, sendo o capitalismo dependente apropriação desse fundo para sua manutenção.

Salvador (2012, p. 07) corrobora com a tese de Francisco de Oliveira (1998) e assegura que: “O fundo público ocupa um papel relevante na articulação das políticas sociais e na sua relação com reprodução do capital. A presença dos fundos públicos na reprodução da força de trabalho e gastos sociais é uma questão estrutural do capitalismo”.

Segundo Salvador (2012), o fundo público vem sendo apropriado pelos grandes mercados e ganhando espaço perante as políticas sociais. A financeirização das instituições privadas não possui nenhuma contrapartida no que tange à ampliação dos direitos sociais ou dos empregos. O autor cita que o orçamento da seguridade social, por exemplo, vem perdendo seus recursos devido à transferência dos mesmos para os grandes capitais, por meio da Desvinculação de Receitas da União<sup>13</sup> (DRU), entre outras. A desvinculação de recursos pode ser identificada como a estratégia central para sustentação do plano, que visava reorganizar os recursos do fundo a fim de subsidiar a economia dos grandes mercados.

A DRU modifica os recursos destinados ao financiamento das políticas sociais em recursos fiscais, com finalidade que esses componham o superávit primário, o que inclui o pagamento da dívida. Sua utilização teve início no governo de Itamar Franco, com a instituição do Plano Real, e a mesma foi mantida e revigorada a partir de 2015. Na prática, os gastos tributários, que podem ser compreendidos como desonerações de gastos indiretos, são operacionalizados por meio do fundo público e promovem a redução de tributos sobre os

---

<sup>13</sup> Ver em <http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru>.

grandes capitais, o que viabiliza o financiamento dos meios de produção e corrobora com a manutenção e o desenvolvimento do capital.

Alvarenga (2012) retrata que a desoneração por meio da isenção de tributos à primeira vista parece não ter custos para o Estado. Entretanto, a não arrecadação de tributos significa que o Estado está abstendo-se de receber receitas públicas de setores específicos, o que o levará a ter que executar as políticas públicas com o orçamento estatal. Além disso, a autora critica a ausência de um controle democrático desses gastos, compartilhado com a população. A respeito das desonerações tributárias, Salvador e Teixeira (2012) produziram, com base nos dados da Receita Federal, o quadro de gastos tributários do Brasil dentre os anos de 2006 a 2012. Os autores ressaltam que há diferença significativa entre os valores estimados de gastos tributários e os que de fato foram realizados, como é observado na Tabela 1.

**Tabela 1 – Gasto Tributário Federal em R\$ milhões**

Ano	Estimado (1)	Efetivo (2)	% Arrecadação (3)
2006	58.935	90.688	17,54%
2007	71.894	103.255	17,54%
2008	98.665	112.307	18,00%
2009	118.908	104.410	19,01%
2010	130.472	121.269	19,41%
2011	125.975	-	17,84%
2012	145.977	-	19,96%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apresentados por Salvador e Teixeira (2012).

(1) Valores extraídos dos relatórios anuais do Demonstrativo dos Gastos Tributários - Lei Orçamentária anual.

(2) Valores extraídos do estudo divulgado pela Receita Federal em 2011.

(3) Participação no valor arrecadado pela Receita Federal.

A Tabela 1 evidencia que as renúncias tributárias, a partir do ano de 2008, ultrapassam o montante de R\$100 bilhões de reais ao ano. Já dentre os anos de 2007 a 2012 houve um acréscimo no gasto tributário estimado, correspondendo a R\$47 milhões de reais. Segundo Salvador e Teixeira (2012), o acréscimo do gasto tributário estimado dentre os anos de 2007 a 2012 tem relação com as medidas do governo federal para amparar o setor privado frente à atual crise do capital.

Com base no “Relatório resumido da execução orçamentária do governo federal e de outros demonstrativos”, Salvador (2012) afirma que até o ano de 2009 foram desviados do orçamento da Seguridade Social um montante de R\$39,2 bilhões de Reais. O autor assegura que, desde o ano 2000, foram desviados para o Orçamento Fiscal mais de R\$300 bilhões de Reais do Orçamento da Seguridade Social.

O problema das medidas de desoneração tributária é que elas afetam a manutenção das políticas sociais e da educação, o que compromete o financiamento da saúde e da educação nos municípios brasileiros. A Receita Federal apresentou valores que comprovam que a arrecadação tributária vem diminuindo. No ano de 2009, o índice ficou 3,05% abaixo da arrecadação anterior, o que corresponde a R\$21,5 bilhões de reais de acordo com o Índice Nacional de Preço ao Consumidor (IPCA).

Salvador (2012) relaciona as desonerações tributárias concedidas pelo Estado, a fim de combater a crise do capital, com a queda de arrecadação, que correspondeu a um montante de R\$24,9 milhões de reais no ano de 2009. O autor cita ainda como principal medida do governo federal em prol das desonerações tributárias o Programa de Aceleração do Crescimento<sup>14</sup> (PAC), que, no ano de 2008, contou com a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para o setor automotivo, e no ano de 2009 atingiu outros setores, como a construção civil, bens de consumo duráveis, móveis, motocicletas e itens alimentícios.

De acordo com Albuquerque e Salvador (2011), citados por Salvador e Teixeira (2012), as isenções concedidas pelo PAC são, em sua maioria, aquelas que financiam as políticas sociais, compreendendo os seguintes tributos: Programa de Integração Social (PIS); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição de Intervenção no Domínio Eletrônico (CIDE); IPI; Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF) e Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ).

As desonerações dos impostos citados, segundo Salvador e Teixeira (2012), implicam diretamente nos recursos da federação, o que prejudica a manutenção das políticas de educação e saúde. Com isso, os municípios e estados são afetados indiretamente, o que prejudica o cumprimento das destinações constitucionais para educação e saúde.

De acordo com Salvador e Teixeira (2012), no ano de 2012 foram apresentadas pelo governo federal mais desonerações tributárias para o setor privado, enfocando a contribuição previdenciária, que teve sua alíquota substituída por 1,5% a 2,5% sobre o

---

<sup>14</sup> O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) tem como objetivo promover e executar obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética. A justificativa para a criação do programa era de acelerar o crescimento econômico do país. Ver em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>.

faturamento bruto da empresa. No ano de 2015 foi sancionada a Lei n.º 13.161/2015, que determinava o aumento das alíquotas para 2,5%, principalmente para setores da indústria, e de 4,5%, para setores de serviços. As medidas de desoneração foram justificadas pelo governo federal como uma forma de aumentar a competitividade das empresas brasileiras no contexto atual, e como forma de gerar mais empregos, uma vez que os encargos da folha de pagamento são elevados. Em relação à desoneração de impostos, segundo os referidos autores:

A desoneração da contribuição patronal, além de agravar a regressividade do financiamento tributário da seguridade social, provocará o enfraquecimento da solidariedade no custeio da previdência social, um compromisso historicamente construído no Brasil. Trata-se de uma fonte segura no financiamento da seguridade social no país, que nos últimos anos vem superando o montante da arrecadação das demais contribuições sociais destinadas às políticas de previdência, assistência social e saúde (SALVADOR; TEIXEIRA, 2012, p. 06).

Fica evidente o objetivo da medida adotada, que é transferência do fundo público para o capital como remédio à sua instabilidade, o que acarreta o desfinanciamento das políticas sociais.

A respeito dos gastos tributários em políticas sociais, Salvador e Teixeira (2012) revelam em seu estudo que há renúncias tributárias nas funções que deveriam prioritariamente ser destinadas à manutenção das políticas sociais, como se pode observar na Tabela 2.

**Tabela 2 – Gastos Tributários por função orçamentária para o ano de 2012, em valores correntes (bilhões)**

(continua)

	<b>Função por classificação</b>	<b>Projeção (em bilhões)</b>	<b>Participação total (em %)</b>
1	Comércio e serviço	39,5	27,08%
2	Indústria	22,2	15,22%
3	Saúde	19,8	13,57%
4	Trabalho	16,7	11,45%
5	Agricultura	12,2	8,36%
6	Educação	7,0	4,80%
7	Assistência Social	6,8	4,66%
8	Habitação	6,4	4,39%
9	Ciência e Tecnologia	5,3	3,63%

(conclusão)

Função por classificação		Projeção (em bilhões)	Participação total (em %)
10	Energia	4,3	2,95%
11	Cultura	2,0	1,37%
12	Transporte	2,0	1,37%
13	Direitos da Cidadania	0,9	0,62%
14	Desporto e Lazer	0,6	0,41%
15	Gestão Ambiental	0,1	0,07%
16	Comunicações	0,06	0,04%
17	Organização Agrária	0,03	0,02%
<b>TOTAL</b>		<b>145,9</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apresentados por Salvador e Teixeira (2012).

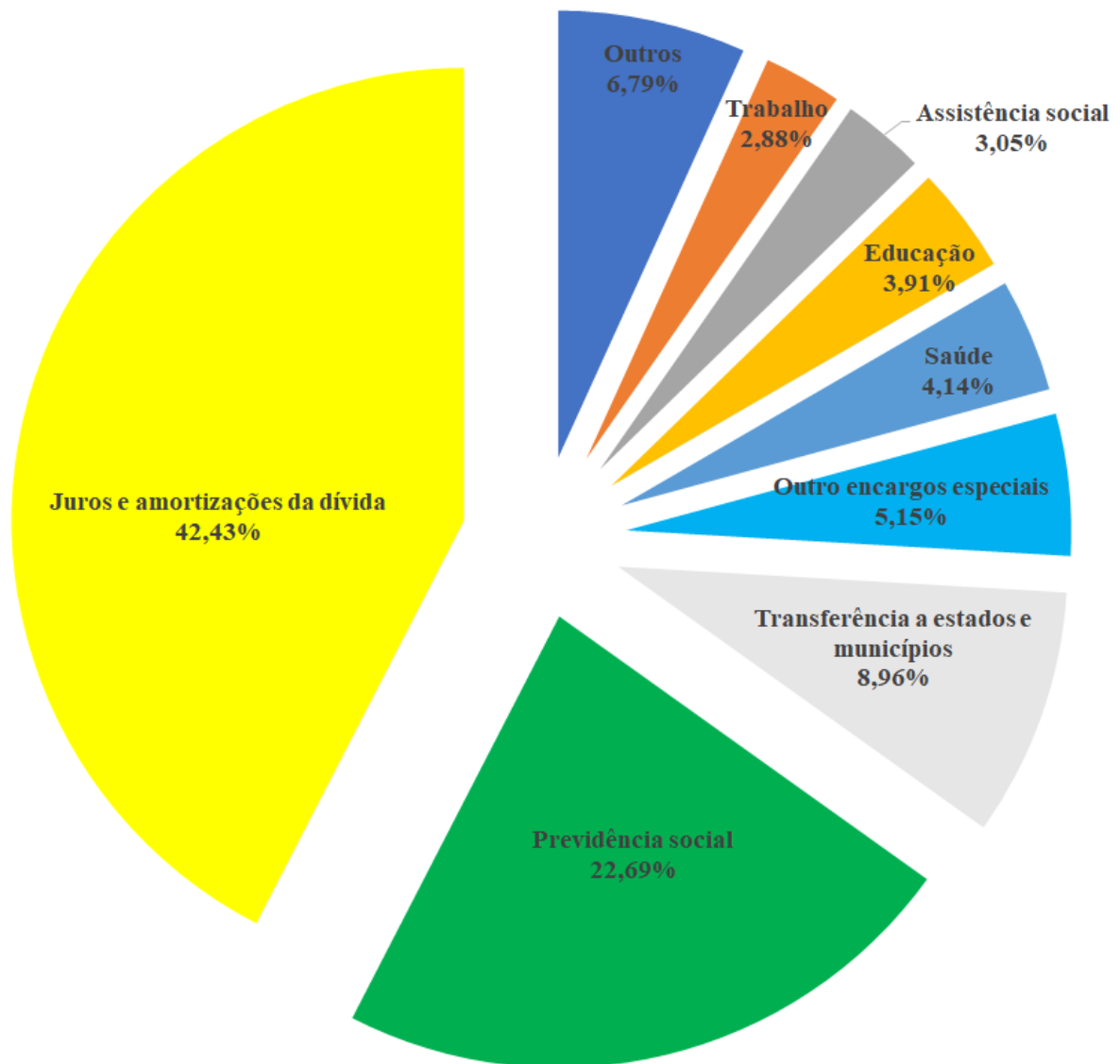
Ao analisar os dados contidos na Tabela 2, observa-se que o Estado praticou a renúncia tributária não só na área social, mas também nas demais políticas. Observa-se que a projeção assumida não foi levada a cabo em nenhuma das funções atribuídas como gasto tributário. Entretanto, é curioso e esclarecedor o fato das funções Comércio e Indústria representarem juntos 42,3% dos gastos efetivos do total de funções vinculadas. Enquanto isso, a Educação e a Saúde representavam somente 23,03% do total de gastos efetivos. Ressalta-se que a Educação tem a participação efetiva de apenas 4,80%, enquanto na projeção era para ser de 7,0%.

De acordo com Maria Lucia Fattorelli<sup>15</sup>, como se pode observar na Figura 1, no ano de 2015, um montante de 42,43% do orçamento geral da União foi gasto para pagar juros e amortizações da dívida pública, o que corresponde a R\$962 trilhões de reais. No entanto, é constatado pela pesquisadora que a amortização e o refinanciamento da dívida não foram efetuados, uma vez que o débito aumentou em R\$732 bilhões de reais no ano de 2015. Ao contrário do que foi propalado pelo governo, não houve o pagamento da dívida, e sim ocorreu que parte dos juros nominais foi contabilizado como amortização. Segundo a referida pesquisadora, o procedimento adotado é ilegal, e irá ser intensificado com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 55/2017, que congela as despesas primárias por 20 anos, e abre

<sup>15</sup> Consultar no site da auditoria cidadã da dívida pública. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida/>

brecha para aumentar ainda mais a destinação dos recursos para o pagamento da dívida pública.

**Figura 1 – Orçamento Geral da União em 2015**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados divulgados pela Auditoria Cidadã da Dívida Pública.

Segundo Salvador e Teixeira (2012, p.08), os dados apresentados na Tabela 2 “podem indicar um aprofundamento da estratégia de atuação do Estado nas políticas sociais, que se agrava na crise do capitalismo, trata-se do fortalecimento do setor privado e do chamado setor público não estatal na oferta de serviços sociais”. Essa afirmativa pode ser confirmada a partir da análise das transformações no campo das políticas sociais e, em particular, da educação, que tiveram seus investimentos retalhados a partir da Reforma do



Estado brasileiro, efetivada a partir de 1995. Assim, a educação e a saúde vêm sendo tratadas como serviços não exclusivos. Transfere-se a responsabilidade da promoção de tais políticas para organizações públicas não estatais e privadas, desobrigando-se de sua oferta pelo próprio Estado. A título de exemplo, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) se deu sob os moldes apresentados anteriormente. O discurso era de que o programa teria um baixo custo para o Estado por ser tratar de renúncia fiscal das instituições. Entretanto, segundo Salvador e Teixeira (2012), o gasto tributário com o programa foi grande, onerando cerca de R\$733 milhões de reais do fundo público.

No cenário atual do Brasil, o abismo entre ricos e pobres se alarga cada vez mais, e a reorganização do fundo público, a fim de suprir as necessidades advindas do capital, alimenta essa situação. As medidas adotadas no ano de 2016 são exemplos dessa assertiva, em especial no que tange à reforma da previdência, à reforma trabalhista e à da educação. Nesse contexto, a EC n.º 95/2016 tem papel fundamental. O discurso que embasa a retirada de direitos da população é fundado pelo argumento de que há uma crise na Seguridade Social que impacta a economia do país, o que requer a aprovação e a execução de um austero pacote de corte de gastos públicos, que ataca fortemente a classe trabalhadora.

A EC n.º 95/2016 se caracteriza como a primeira alteração constitucional aprovada no governo de Michel Temer, em prol do ajuste fiscal que prevê o congelamento dos gastos sociais e a reorganização do uso do fundo público. Em síntese, a referida emenda restringe os gastos do Estado com despesas primárias, que tem seu cálculo feito com base no valor exercido no ano anterior somado à correção da variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). O novo regime fiscal terá duração de 20 anos, período em que vigorará o congelamento dos orçamentos dos serviços públicos em âmbito federal, estadual e municipal. A instituição de valores máximos para os gastos com políticas sociais impactará toda a lógica da Seguridade Social, saúde e educação pública, entre outros, além de afetar e onerar seu público-alvo, os trabalhadores, que deixarão de contar com tais serviços gratuitos.

O Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n.º 287/2016 é outra medida do gênero, que o governo Temer se esforça e tem pressa para aprovar. A premissa assumida pelo governo e sustentada pela mídia e empresários em geral é de que a previdência é deficitária. Entretanto, este discurso utilizado tanto no governo Temer quanto em governos anteriores é tido pelos atuais pesquisadores<sup>16</sup> da área como uma inverdade. A esse respeito Granemann (2016a, p. 03) elucida que:

---

<sup>16</sup> GRANEMANN, 2016a, 2016b; SALVADOR, 2015.

a “crise fiscal” do Estado é, sem rodeios, uma nova partilha do fundo público na qual a classe trabalhadora deve continuar a gerar e reduzir sua já medíocre participação no usufruto da riqueza social por ela produzida, e que lhe toca utilizar sob a forma de direitos realizados por limitadas políticas sociais.

O trecho citado, em conjunto com o arcabouço das reformas em curso no Brasil, dá elementos para assegurar que a rigidez sobre os gastos sociais, aplicados à classe trabalhadora, não se trata da existência de uma crise fiscal do Estado, pois demonstra que na verdade há recursos disponíveis e que esses são alvo dos detentores de grande capital. O governo anuncia a crise fiscal como pano de fundo para justificar e viabilizar a apropriação do fundo público pelos grandes capitais, mantendo, dessa forma, a produção, a reprodução e a perpetuação da vida social no sistema capitalista.

A reorganização do fundo público, a partir do congelamento de gastos sociais, instituído com a EC n.º 95/2016 possibilita que os grandes mercados comprem títulos públicos, a fim de expandir seus negócios, e iniciem um processo de venda de serviços, visando “suprir” os direitos sociais retirados.

Ora, desse modo, pode-se compreender que o mercado ganha duas vezes, a primeira sob isenções fiscais e incentivos do Estado, e a segunda com a venda direta de serviços para a população, como as previdências privadas, os planos de saúde e as escolas de baixa qualidade, entre outros.

Segundo Granemann (2016a), as estratégias para que o fundo público atenda aos interesses dos capitais não são recentes, como visto. Entretanto, pode-se dizer que “[...] nunca antes, nem neste país e nem em qualquer outro lugar do mundo, o fundo público foi tão central ao “equacionamento” da crise do capital ” (GRANEMANN, 2016a, p. 176).

Com a reorganização do fundo público, em decorrência da decisão pelo congelamento dos gastos públicos, o Estado passa a retirar direitos conquistados e abre espaços para o investimento dos grandes capitais, nas áreas da seguridade social e educação. Esse fenômeno é explicado pela autora como a forma encontrada para que a burguesia reverta as quedas nos lucros, que acontece em decorrência de uma crise eminente do capitalismo. A utilização do fundo público entra como resolução imediata, porém momentânea, da crise enfrentada, a partir da apropriação dos recursos advindos do fundo público e da alocação de novos espaços para expansão do setor privado.

Granemann (2016a) chama a atenção para um ponto importante na discussão sobre a apropriação do fundo público pelos grandes capitais, que reside na forma como é

construído um contexto que faça com que os trabalhadores acreditem que o serviço público deve ser transferido para a iniciativa privada. Outro aspecto afirmado pela autora é que, a partir da contenção do fundo público para as políticas sociais nas áreas que dele necessitam para se manter, haverá piora na qualidade dos serviços prestados, tendo em vista o esgotamento de recursos.

A respeito da mercantilização dos direitos sociais e suas implicações para a classe trabalhadora, Granemann (2016a, p. 177-178) elucida ainda que a EC n.º 95/2016:

[...] congela os gastos com a educação, a previdência, a saúde, congela os gastos com as políticas sociais, porque no momento da crise quando há que se priorizar o uso de seu salário, as famílias brasileiras de trabalhadores transferem seus filhos de uma escola privada para uma escola pública. E se a escola pública, incluindo as Universidades, não puderem aumentar os valores para fazer essa política social, nós vamos ter mais gente entrando nela, só que disputando o que é menor, claro que a qualidade cairá. E essas são as novas mercadorias que a classe trabalhadora, melhor alocada no mercado de trabalho, passará a comprar. Ela terá que escolher entre comprar educação ou saúde. Vai ter que escolher entre comprar saúde ou previdência porque não poderá comprar todas as mercadorias.

De acordo com Granemann (2016b), a reforma da previdência proposta no governo Temer, representada pela PEC n.º 287/2016, é diferente das reformas feitas anteriormente nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, por seu caráter explícito. Trata-se de uma reforma que precariza maciçamente as condições de trabalho da classe trabalhadora. A autora reforça ainda que a “escolha” do Estado pelo ataque à previdência se justifica por suas características contributivas em longo prazo, o que determina oportunidade de investimento para os capitais.

As reformas empreendidas à custa dos direitos sociais, duramente conquistados pelos trabalhadores, assegura Granemann (2016b, p. 184), trazem danos irreversíveis aos trabalhadores. A autora caracteriza o momento vivido no país, a fim de retratar a gravidade das mudanças ansiadas pelo governo para a Previdência Social:

Renunciar todo dia a ter uma comida melhor, porque temos que pensar na velhice, e entregar uma parte do nosso salário ao Estado burguês e depois saber deste mesmo Estado que ele não nos devolverá o salário poupado sob a forma de aposentadoria porque precisa destes recursos para o socorro aos capitais é tão desesperador quanto revelador da natureza de classe (dos grandes capitais) do Estado capitalista.

Com efeito, as crises do capital implicam que o Estado execute medidas para a manutenção e o desenvolvimento do sistema capitalista. A EC n.º 95/2016, que impõe o teto dos gastos públicos; a Proposta de Emenda Constitucional n.º 287/2016, que busca reformar a previdência; a terceirização agora irrestrita, e a Lei n.º 13.415/2016, que reformou o Ensino

Médio, são medidas austeras que legitimam destruição dos direitos sociais dos trabalhadores e de suas gerações futuras.

O contexto atual revela uma disputa desigual em prol da apropriação do fundo público pelos grandes capitais. E mesmo que as medidas implementadas não se consolidem como a solução definitiva para a crise do capital, elas se tornam necessárias para sua manutenção e para a geração de mais lucros, o que se pretende realizar às custas da superexploração dos trabalhadores em novos patamares.

No próximo capítulo, serão tratadas as políticas e reformas direcionadas ao Ensino Médio no Brasil, com recorte temporal de 1996 a 2016. O objetivo é apresentar e analisar as implicações da Reforma do Estado sobre as medidas criadas para regulamentar e normatizar as etapas da Educação Básica, em especial o Ensino Médio. Busca-se ainda compor o arcabouço legal que altera a gestão, a organização, o currículo e a avaliação do Ensino Médio, buscando o fio condutor das reformas.

### **3. A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: CONTINUIDADES E APROFUNDAMENTOS NO ENSINO MÉDIO**

Há alguns anos são discutidas as fragilidades que perpassam o Ensino Médio no Brasil, seja pela necessidade de ampliação das vagas seguindo rumo à universalização, seja pela evasão escolar, principalmente, devido às peculiaridades do perfil do aluno trabalhador, isto é, pela necessidade de investimento nesta etapa de ensino, tendo em vista a precariedade das escolas públicas.

A literatura tem mostrado que as reformas curriculares que ocorreram ao longo dos anos no Brasil não decorreram de necessidades coletivas, e, muitas vezes, foram influenciadas por reformas curriculares de outros países/contextos e por documentos emitidos por organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e o Banco Mundial, em detrimento de um pensamento curricular nacional. Essa constatação pode ser confirmada ao se investigar as atuais propostas de reforma do Ensino Médio, em que a avaliação é colocada em destaque e as finalidades desta etapa de ensino continuam sendo divididas entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, pontos importantes citados no Artigo 35 da LDBEN/1996 (OLIVEIRA, 2000; MOEHLECKE, 2012; FIGUEIREDO, 2014; ZIBAS, 2005).

As políticas educacionais empreendidas a partir da década de 1990, de forma geral, têm como centralidade a avaliação. Tal processo resultou em mudanças significativas na organização do ensino, no currículo, na avaliação, na gestão escolar e no trabalho docente.

O objetivo deste capítulo é apresentar e compor uma análise da formulação das políticas para o Ensino Médio entre os anos de 1990 a 2016, com base nos documentos legais produzidos neste período, em âmbito nacional. Para tanto, o texto é estruturado em quatro tópicos, que seguem uma ordem cronológica, abrangendo os períodos correspondentes aos governos federais exercidos nos anos de 1994 a 2016.

#### **3.1 Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)**

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi um período de proposição de inúmeras reformas, de cunho econômico, previdenciário, educacional, entre outras. No ano de 1995, a fim de nortear a reconfiguração do capitalismo no Brasil, o então Ministro da

Administração Federal e da Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, apresentou o Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE/1995).

O Plano Diretor trazia em seu texto os ideários políticos e econômicos defendidos pelo governo. Seu objetivo consistia em estabelecer diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. A função atribuída ao Estado consistia na regulação do sistema, e seu funcionamento passou a pautar-se pela lógica do gerencialismo<sup>17</sup>, como enunciado em seu documento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995).

A lógica liberal, difundida pelo Banco Mundial, é acolhida e posta a partir da criação de metas, com o objetivo de promover a reforma do Estado. De acordo com o documento reestruturante, o país se encontrava em crise econômica e os serviços destinados a atender à população trilhavam um processo de deterioração.

O plano diretor do governo FHC trazia medidas que visavam consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia, práticas que eram consideradas necessárias para a correção das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995).

Sabe-se que o processo de reforma do estado vivenciado no Brasil não é algo local, nem mesmo novo. A fim de manter o modelo capitalista, é necessário que ajustes sejam feitos ao longo dos anos, tendo em vista a instabilidade do sistema. A justificativa da reforma do modelo praticado pautou-se na ineficiência dos serviços oferecidos à população. Para tanto, causou-se um desmonte do serviço público, reduzindo drasticamente os investimentos em áreas que seriam de responsabilidade exclusiva do Estado, como saúde e educação.

Dentre as medidas adotadas, os servidores públicos tiveram seus direitos reduzidos para o “equilíbrio econômico” ser alcançado. A Emenda Constitucional n.º 20, de 15 de dezembro de 1998, traz modificações no sistema previdenciário para os servidores, aplicando-se o fim da aposentadoria integral e estendendo o seu tempo de contribuição. Outras mudanças foram introduzidas pela Emenda Constitucional n.º 19, de junho de 1998,

---

<sup>17</sup>Para Newman e Clarke (2012) o gerencialismo pode ser compreendido com uma ideologia que objetiva legitimar o direito de gerir, a partir da construção de uma forma de gestão que busca eficiência nos processos. Entretanto, Ball (2005) vai além, e caracteriza o gerencialismo como parte de um processo de privatização, que traz para o setor público a lógica da organização e administração do setor privado, ou até mesmo, em busca da eficiência nos processos, transfere a prestação de serviços públicos para o setor privado.

que dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública. Com a Emenda n.º 19, institui-se o fim da obrigatoriedade do regime jurídico único, permitindo-se a volta da contratação de servidores celetistas por meio de concurso público. Além disso, a estabilidade dos servidores públicos sofreu prerrogativas, passando a ser alcançada após três anos de exercício em cargo efetivo, após realização de avaliação de desempenho para o prosseguimento na carreira.

Em relação à educação, as políticas educacionais formuladas na vigência do governo de FHC visavam consolidar um modelo de ensino condizente com a reestruturação do aparelho do Estado em curso. A sua materialização deu substrato à implementação de currículos flexibilizados, descentralizados e regulados por mecanismos de avaliação interna e externa (Sistema de avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio), pelo *ranqueamento* das escolas, pela política do *accountability*<sup>18</sup>, pelo desmonte da educação a partir das parcerias público-privadas e pelas políticas voltadas para o magistério (HYPOLITO; IVO, 2013). Tais afirmações foram ressaltadas por Freitas (2002, p. 306):

Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos. O modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial.

No que diz respeito à flexibilização, Cury (1997) cita que o conceito é tratado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) quando há maior clareza nas atribuições entre os entes federados, demonstrando a transferência de responsabilidades, mesmo existindo uma fala de deveres compartilhados. Dessa forma, os municípios assumem uma responsabilidade cada vez maior sobre o Ensino Fundamental, e o Estado, sobre o Ensino Médio, promovendo a descentralização dos sistemas de ensino.

A LDBEN/1996 é aprovada no rol de medidas que visavam alterar a organização do ensino, reformar o currículo e instituir avaliações que promoveriam um certo controle dos resultados. Seu texto determina que a educação passe a ser estruturada em dois níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior. A *Educação Básica* é vista como o pilar estrutural das modificações propostas pela lei. Tal nomenclatura está relacionada à união de

---

<sup>18</sup> As políticas de *accountability* podem ser descritas como “políticas de avaliação associadas à responsabilização e prestação de contas como mecanismo de regulação da qualidade no setor”. As avaliações padronizadas foram utilizadas como um meio de operacionalizar os ideais do neoliberalismo na educação. Tal posicionamento desencadeou a privatização e a descentralização na educação, além da responsabilização de instituições, docentes, gestores e estudantes a partir da criação dos *rankings* (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 1).

três níveis de ensino: *Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. A composição apresentada vem a substituir a normatização anterior, que estruturou a educação por meio de três graus de ensino: *primário, secundário e superior*.

A LDBEN/1996 apresenta um novo sentido para a formação do sujeito, estruturando a educação escolar como um direito social, inerente ao desenvolvimento do sujeito e ao exercício da cidadania. Rosimar Oliveira (2010) ressalta a mudança conceitual e terminológica entre as formulações das Leis e elucida os objetivos descritos, a saber:

A título de exemplo, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, estabeleceu como objetivo desses graus de ensino proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania (art. 1.º). Essa legislação, ao se referir à autorrealização do educando como objetivo primeiro dos graus de ensino a que se refere, destaca um princípio de direito civil, realçando a dimensão individual do processo educativo, consubstanciada na certificação ou diploma escolar. Diferentemente, a LDB/1996 destaca que a finalidade da Educação Básica é assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). O desenvolvimento do educando, nesse caso, está condicionado à formação comum, indispensável ao exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2010, p. 1-2).

Percebe-se a partir do texto da LDBEN/1996 a definição da educação como um direito. No entanto, fica clara a importância dada ao estabelecimento de uma formação comum que insira os sujeitos como força de trabalho necessária ao sistema de produção, movimento que converge para a manutenção da lógica atual, com a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular.

A construção da LDBEN/1996 se mostra atrelada aos objetivos anunciados no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” de 1990, que visou firmar compromisso com a efetivação de políticas educacionais que seriam propostas de acordo com os interesses expressados pelo Banco Mundial. Nesse sentido, fica evidente que a readequação das políticas educacionais é fortemente influenciada pela presença dos organismos internacionais, enquanto definidores de diretrizes e orientações para a construção de documentos norteadores. Observa-se que tais organismos veem na educação um meio de adequar a sociedade às novas configurações do desenvolvimento do capital.

Em consonância com a meta de “valorização” do Ensino Fundamental, foi promulgada a Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Para a discussão aqui posta, dois pontos são importantes no texto da emenda: o primeiro diz respeito à nova redação dada aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal, que remete à



universalização do Ensino Fundamental e à progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. O segundo diz respeito à instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que virá a ser regulamentada pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano.

A composição do financiamento da educação é uma dimensão determinante para a constituição do quadro da educação no Brasil. A LDBEN/1996 abre espaço para a transformação do financiamento da educação. Em decorrência, foram introduzidos mecanismos de subvinculação por meio de fundos específicos para a educação, no ano de 1998.

O Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado por meio da Emenda Constitucional n.º 14, e regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto n.º 2.264 de junho de 1997. O FUNDEF foi instituído como um mecanismo que tem por objetivo implementar uma sistemática para o repasse de recursos de verbas para a educação. O Ensino Fundamental foi priorizado tendo em vista a busca pela universalização dessa etapa de ensino, em decorrência do cenário político e econômico.

O FUNDEF foi implantado em 1.º de janeiro de 1998 e era constituído por 15% da arrecadação global de Estados Municípios. Os recursos do Fundo deveriam ser partilhados de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Ressalta-se que sua criação institui novos mecanismos de distribuição dos recursos, mas não atribuiu novas verbas ao montante final, mantendo a porcentagem preconizada pela CF/1988.

O FUNDEF trouxe expectativas em relação à melhoria da qualidade no Ensino Fundamental aliada à valorização dos professores atuantes nessa etapa de ensino. Entretanto, críticas foram suscitadas, indicando limites do fundo na produção de mudanças estruturais e qualitativas no Ensino Fundamental e na equidade no repasse das verbas, tendo em vista a desigualdade contida na arrecadação municipal/estadual (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009).

Contudo, percebe-se que o principal problema apontado pela literatura (MELCHIOR, 1997; MILITÃO, 2011; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009; PINTO, 2005; 2007a; 2007b) acerca do FUNDEF é o fato de o fundo atender exclusivamente ao Ensino Fundamental, em detrimento das outras etapas da Educação Básica. O fundo sofreu mudanças que serão tratadas à frente, quando for apresentada a gestão de Luís Inácio Lula da Silva.

Na contramão da construção de uma educação de nível médio que contemple a formação integral do sujeito, no ano de 1997 é instituído o Decreto n.º 2.208, que estabelece a desvinculação entre educação profissional e Ensino Médio, ressaltando que o ensino técnico

deveria ser ofertado na modalidade concomitante ou subsequente. A reforma aplicada vem ao encontro da reforma do Estado, em que é propugnada uma educação fragmentada, com o objetivo de formar mão de obra para áreas específicas, de acordo com as necessidades apresentadas pelo mercado. O decreto foi massivamente contestado inclusive em seminários que discutiam os rumos da educação profissional, sendo defendida a construção de um Ensino Médio politécnico. Entretanto, sua alteração veio a se efetivar somente sete anos depois, já no governo Lula.

No que tange ao currículo do Ensino Médio, a LDBEN/1996 assumiu o tema como um eixo importante, dando enfoque a questões como conhecimento científico e técnico, exercício da cidadania e relação entre educação e trabalho. A lei confere, ao menos supostamente, uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que o mesmo é parte da Educação Básica e deve ser vinculado ao mundo do trabalho e à prática social. Em seu artigo 26, é determinado que o currículo do Ensino Médio seja composto por uma base nacional comum e por uma parte diversificada, a ser elaborada no âmbito dos sistemas de ensino.

Em 1998, a fim de atender à exigência contida na LDBEN/1996 acerca da elaboração de um currículo único, foi emitido parecer pelo Conselho de Educação Básica (CEB) contendo a proposta de organização do Ensino Médio e de regulamentação da base nacional comum. O currículo modificado passa a ser organizado por áreas do conhecimento e a noção de conteúdo é substituída pela constituição de competências e habilidades.

Nesse sentido, instituiu-se a Resolução n.º 03, de junho de 1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN). O primeiro documento é ancorado em definições, fundamentos e procedimentos que direcionam uma nova organização do currículo e da sua prática. Já os PCN abordam as competências e habilidades atreladas a cada área do conhecimento.

Inicialmente, ao ler as diretrizes propostas para o Ensino Médio, o discurso parece constituir-se em prol de um ensino que superará a dualidade histórica vivenciada por essa etapa, integrando a formação científica e a técnica. Entretanto, as políticas legitimadas pelo governo se apresentavam na contramão desse ensejo, o que é observado também no texto a partir de uma análise sistemática.

As críticas a esses documentos são apresentadas por diversos autores da área da educação<sup>19</sup>. Em síntese, questiona-se a limitação da indução das diretrizes sobre o currículo vivenciado nas escolas, a permanência da dualidade entre formação para o trabalho e formação para a cidadania, e a manutenção dos conceitos de flexibilidade e descentralização. Ressalta-se que a adoção dos conceitos flexibilidade, autonomia e descentralização, vinculada ao discurso de um currículo pautado nas competências e habilidades do indivíduo, contempla demandas advindas do mercado, no sentido de se exigir um trabalhador polivalente.

Atrelada ao currículo, a avaliação é um eixo estruturante tanto da nova LDBEN/1996 quanto dos PCN e das DCNEM. A organização do ensino e a construção de políticas para a educação passam então a ser norteadas pelos princípios da flexibilização e da avaliação. A flexibilização, como já citado, é compreendida como a forma de organizar a Educação Básica pelos estados e municípios, o que impacta na organização do currículo, seja esse em séries anuais/semestrais, em ciclos, em regime de alternância regular ou em grupos não seriados. Já a avaliação é estendida a todos os níveis e etapas de ensino, com o objetivo de manter a qualidade do ensino (BRASIL, 1996a).

No contexto apresentado, o Estado passa a assumir uma função de regulador e avaliador da educação. Tal afirmação é corroborada por Cury (1997, p. 105) quando diz que “[...] a União se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis, a partir das noções de *coordenação e avaliação*, como jamais se viu em um regime democrático no Brasil”.

A avaliação é assumida como uma estratégia capaz de proporcionar na educação o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais foram declarados em planos e propostas do governo FHC, direcionados às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino. Nesse sentido, o Estado reforça seu novo papel, como regulador e avaliador, o que se concretiza a partir da instituição de um Sistema Nacional de Avaliação (SOUSA, 2003).

Entre os mecanismos de avaliação, cita-se a instituição de dois importantes exames nacionais: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Saeb foi criado no ano de 1990 com o objetivo de realizar-se um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, fornecendo indicadores sobre a qualidade do Ensino Fundamental ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a implementação de

---

<sup>19</sup>Consultar ZIBAS, 2005.

políticas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, visando à melhoria da qualidade e eficiência do ensino. Como referido, sua primeira aplicação ocorreu em 1990 e, no ano de 1995, o exame foi reformulado, adotando-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo.

Posteriormente, no governo de Lula, o exame foi novamente reformulado a partir da Portaria Ministerial n.º 931/2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

A forte crítica que recai sobre a implementação do Saeb perpassa, principalmente, pelos métodos de reformulação do exame. De acordo com Bonamino (2002), a equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) se movimentou incessantemente pelo apoio do Banco Mundial ao Saeb, tendo em vista que isso determinaria benefícios financeiros ao órgão. Outra crítica advém da dificuldade de uma prova escrita com conteúdos pré-estabelecidos retratar a realidade vivenciada nas escolas, tendo em vista as regionalidades e a didática aplicada.

Em relação ao Ensino Médio, foi instituído pela Portaria n.º 438, no ano de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com o Documento Base do ENEM, elaborado pelo MEC/INEP, o exame tinha caráter opcional e era realizado anualmente. Seu objetivo principal era “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998c, p. 2).

O primeiro relatório do ENEM realizado pelo MEC em parceria com o INEP analisa o exame como um produtor de evidências rumo à melhoria da qualidade do Ensino Médio, tendo como função avaliar o rendimento dos participantes por meio da aquisição de conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Porém, essa não é a única função apresentada pelo exame. A portaria n.º 438/98 apresenta ainda como objetivos do ENEM: a autoavaliação com vistas à continuidade da formação do sujeito, o ingresso na Educação Superior e em cursos profissionalizantes (BRASIL, 1998c).

O ENEM pode ser compreendido como o substrato das atuais mudanças curriculares empreendidas no Ensino Médio. Observa-se um processo gradual de reforma, que se iniciou com a promulgação da LDBEN/1996, a partir da instituição do Estado regulador/avaliador, em contraponto à flexibilização proposta no documento. Ressalta-se que o ENEM foi estabelecido antes mesmo da criação das DCNEM e dos PCN, o que é

compreendido como uma estratégia do projeto de reforma do Estado, que visa impor paulatinamente medidas para concretizá-lo, reduzindo as resistências.

Os dados do INEP do ano de 2002, fim do governo FHC, demonstram que houve um crescimento de aproximadamente 38% na participação no ENEM de concluintes e egressos do Ensino Médio. Esses dados são considerados expressivos no sentido de crescimento de participantes, entretanto, esse número não contempla grande parcela dos jovens brasileiros.

**Tabela 3 – Abrangência do ENEM em 2000, 2001 e 2002**

Ano	Participantes do Enem			Taxa de abrangência do Enem*
	Egressos	Concluintes	Total	
2000	111.580	220.971	332.551	12,40%
2001	360.500	840.383	1.200.883	47,00%
2002	285.765	925.240	1.211.005**	50,39%

Fonte: Mec/Inep, ENEM 2002.

Desde sua implementação, o ENEM vem sendo estudado por especialistas de diversas áreas da educação. As críticas ao exame recaem, principalmente, pela sua ingerência na organização curricular e no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, mesmo que tal função não seja explicitada no texto de sua primeira versão. Outra crítica decorre da falta de objetivos claros para o exame, uma vez que seus dados não são analisados no sentido da criação de uma avaliação, que tenha como foco a melhoria da qualidade do ensino. É importante destacar que o exame foi reformulado na gestão seguinte a FHC, documentos que serão trabalhados no próximo tópico, o que gerou outras inquietações.

No ano de 2001, último ano do governo de FHC, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O objetivo da criação do plano era garantir a continuidade das políticas educacionais, visando articular ações entre os entes federados. Basicamente foram criadas metas e objetivos vinculados às etapas da Educação Básica e Educação Superior, tendo em vista os princípios norteadores instituídos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN/1996.

A construção do plano passou por discussões e disputas, culminando na criação de dois documentos, o primeiro conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, elaborado por profissionais da educação e estudantes, e um projeto substitutivo, advindo do governo, nomeado “Proposta do Executivo”.

O texto aprovado, segundo análise do Fórum Nacional de Educação, contou com 75% do conteúdo proposto pelo executivo federal. Com base em 11 temas foram deliberadas 295 metas, que foram criadas a partir da “fusão” do conteúdo dos dois documentos.

O PNE (2001-2011) recebeu inúmeras críticas, principalmente no que diz respeito ao grande número de temas abrangidos no documento e à falta de especificidade dada a cada um deles, o que demonstrou uma dispersão na elaboração dos objetivos, a falta de organicidade para executá-los e a inexistência de um acompanhamento dos resultados. Outro ponto decisivo foi o veto de nove metas do texto que implicavam o financiamento da educação, inviabilizando o aumento de recursos, incluindo a ampliação de 7% do PIB para a educação. Para Saviani (2008), como o texto aprovado não assegura o aumento dos recursos financeiros, todas as outras metas do plano se tornam inviáveis, o que torna o documento uma mera “carta de intenções”.

Em relação ao Ensino Médio, foram construídas 20 metas. Observa-se no documento a urgência na criação e na implementação de um novo modelo curricular, além de enfatizar a necessidade de melhoria no desempenho dos alunos do Ensino Médio a fim de obter notas satisfatórias no SAEB e ENEM.

Assim como a LDBEN/1996, o PNE (2001-2011) segue nos moldes da política implementada por FHC, priorizando a contenção de gastos e a descentralização, cabendo à União exercer a função de reguladora e avaliadora do processo.

Em suma, com base na leitura e na análise dos documentos produzidos no período de 1996 a 2001, um ponto central perpassa a reforma do Estado proposta por FHC. Tal ponto é compreendido como a redução dos direitos sociais em prol do capital e do livre mercado. Em consequência da reforma empreendida no Estado, a educação, a partir do aparato legal, passa a sofrer um processo de autonomização, que se refere ao estabelecimento de certa autonomia e flexibilidade no âmbito da diversificação da organização curricular das redes de ensino. Por outro lado, são criadas avaliações externas que, inicialmente, não se instituem como balizadoras do currículo, mas que ao longo dos anos se constituem indutoras de políticas e de reformas curriculares, como é o caso do ENEM, que configura um novo modelo de educação, de caráter gerencial.

Na teoria, a possibilidade de flexibilidade na organização do currículo, tendo em vista o contexto social e as individualidades, é um ponto positivo para que os sujeitos obtenham a melhoria do ensino. Entretanto, no que diz respeito ao trabalho docente, a suposta autonomia concedida produziu a modificação das tarefas desenvolvidas na escola, causando a burocratização do cotidiano escolar e o controle sobre processos e resultados (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

A partir dos anos 1990, fica evidente a utilização das avaliações padronizadas como um meio de operacionalizar a educação. Tal posicionamento contribuiu para o processo de privatização e a descentralização na educação, além da responsabilização de instituições, docentes, gestores e estudantes, a partir da criação dos *rankings*.

A seguir serão apresentadas e analisadas as medidas implementadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) que impactam a educação e, em específico, modificam o Ensino Médio.

### **3.2 Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)**

A candidatura de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) para a eleição à presidência no ano de 2002 suscitou em grande parte da população a expectativa de mudanças no cenário político e social do país. O candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), após três tentativas, foi eleito no segundo turno com, aproximadamente, 61% dos votos.

O plano de governo de seu primeiro mandato trazia propostas que contemplavam a defesa do bem público a partir da instituição de um “novo contrato social”. Os ideais pregados no documento perpassavam a construção de um país democrático e justo. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002).

Contudo, seu mandato deu seguimento ao projeto político econômico contido no Plano Diretor de Reforma do Estado, mas trazia elementos convidativos e distintivos, como políticas de combate à pobreza (Programa Bolsa Família) e abertura de crédito imobiliário (Programa Minha Casa Minha Vida).

No que tange à educação, Lula indicou em seu programa de governo o objetivo de universalizar a Educação Básica. Para tanto, foram desenvolvidas ações que objetivassem a reforma da educação, perpassando pelos eixos da gestão, do financiamento, da organização do ensino, do currículo e da avaliação.

No eixo do financiamento, uma medida importante foi a instituição da Emenda Constitucional n.º 53/2006, referente à criação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento

da Educação Básica (FUNDEB), com o objetivo de ampliar a abrangência do fundo anterior (FUNDEF) passando a contemplar todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Com a aprovação do FUNDEB, a cesta de impostos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios passa a ser composta por 20% de vários tributos, a saber: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados - proporcional às exportações (IPIexp), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos municípios, Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos Estados, cota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios. Segundo Militão (2011, p. 127), “além dos impostos e transferências que já faziam parte do FUNDEF, o FUNDEB incorporou outros três: IPVA, ITCMD e ITRix. Ademais, no Fundo em vigor, o percentual da subvinculação subiu para 20% dos recursos arrecadados”.

A partir do ano de 2010, define-se a complementação da União ao equivalente ao mínimo de 10% dos recursos arrecadados por Estados e municípios. Embora a complementação seja uma inovação positiva, ela permanece destinada às unidades da federação nas quais o valor anual por aluno não alcança o mínimo definido nacionalmente.

Os avanços trazidos pelo FUNDEB, a partir da contrapartida da União e da inclusão das demais etapas e modalidades de ensino na vinculação de recursos, são inegáveis. Contudo é necessário ressaltar que algumas dificuldades relacionadas ao FUNDEF não foram extintas na vigência do FUNDEB, como a disparidade dos recursos entre as três esferas de governo e a insuficiência do novo fundo em contemplar o quantitativo de alunos das diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Ressalta-se que o governo de FHC, com a implantação do FUNDEF, como já citado, direcionou os investimentos exclusivamente para o Ensino Fundamental. Com a promulgação do FUNDEB, na vigência do governo Lula, houve um aporte no financiamento do Ensino Médio. Porém, mesmo expandindo a abrangência do fundo, não é possível considerar tal medida como um marco para democratização desta etapa de ensino.

Outra crítica ao FUNDEB se dá pelo seu caráter temporário, uma vez que sua previsão de término é 31 de dezembro de 2020, o que inviabiliza planejamentos em longo prazo em uma área que necessita de investimentos contínuos para garantia da qualidade (MILITÃO, 2011).



No eixo gestão e organização do ensino, destaca-se a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007. Segundo os objetivos propalados, o plano visa identificar e solucionar os problemas que afetam a qualidade da educação, a partir da criação de ações e programas. O PDE foi instituído pelo governo como um plano executivo, com o intuito de efetivar as metas propostas do PNE (2001-2011).

Em complementação às ações do PDE, cria-se em 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso). Seu objetivo é promover e dar apoio à implementação das 28 diretrizes propostas para a “melhoria da educação” nos sistemas de ensino do país. As diretrizes vão desde a gestão da educação a partir da instituição de avaliações e metas à responsabilização de professores que não as alcançarem. O plano aprovado é permeado pela lógica empreendedora e meritocrática, alterando o real objetivo da educação pública, ajustando-a às prescrições da Reforma do Estado preconizada no governo de FHC.

A vinculação dos estados e municípios ao plano segue caráter “voluntário”. Entretanto, a adesão “voluntária” implica a responsabilidade de o ente federado promover a melhoria da Educação Básica, que será aferida a partir da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>20</sup>. Percebe-se como estratégia do Estado a implementação de programas que aferem ao ente federado a opção por aderir. Entretanto, a vinculação de recursos encontra-se submetida à adesão, o que dificulta a possibilidade de não a realizar, sobretudo em contexto de escassez orçamentária que acomete a área.

A adesão dos municípios ao plano de metas é vinculada à criação do Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR tem validade de 4 anos e deve conter o planejamento da política de educação do município. A dinâmica do PAR ocorre em três etapas: diagnóstico da realidade, elaboração do plano e análise técnica. A última etapa (análise técnica) é feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>21</sup>.

A parceria entre Estado e empresários, presente no Plano de Reforma do Estado do governo FHC, fica evidente na criação do documento Compromisso, demonstrando mais uma vez a influência do setor privado na definição de políticas públicas. As principais críticas

---

<sup>20</sup> O IDEB foi criado pelo Inep no ano de 2007 e é considerado um indicador de qualidade da educação, tendo em vista o fluxo escolar e as médias de desempenho em avaliações padronizadas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

<sup>21</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado pela Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969. O fundo é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

ao documento são: o controle do ensino ofertado e de seus objetivos; e as parcerias público-privadas instauradas para implementação do PAR nos municípios.

No documento Compromisso é indicada a criação de um comitê nacional que tem como função formular estratégias para a melhoria da Educação Básica. De acordo com o artigo 6.º, parágrafo 2.º, o comitê possui legitimidade para convidar membros representantes dos organismos internacionais e de outros poderes para participar de reuniões e atividades. A inserção dos organismos internacionais na formulação de estratégias para a melhoria da educação expressa o real interesse do compromisso firmado, utilizando a educação para a formação de mão de obra para o sistema produtivo, além de embrenhar e regular o Fundo Público em benefício do setor privado.

No que diz respeito ao eixo organização do ensino, destaca-se a promulgação da Emenda Constitucional n.º 59 (EC n.º 59) no ano de 2009, que estabelece a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos. Tal medida vai ao encontro da meta 3 do novo Plano Nacional da Educação, que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020. A aprovação da Emenda Constitucional n.º 59 é considerada um passo importante para a garantia do direito à educação. Entretanto, ressalta-se a necessidade de um financiamento abrangente, para que as ações possam ser efetivadas pelos estados e municípios.

Em relação ao eixo currículo e avaliação, durante o governo Lula, o Ensino Médio continua sendo alvo de discussões e de propostas de reforma. Percebe-se, nesse sentido, a construção de uma narrativa que justifica tais modificações. O embasamento dos reformadores para a proposição de alterações no currículo se ancora no quantitativo de conteúdos e no alto índice de evasão dos alunos, sendo esse segundo motivo relacionado à falta de interesse dos estudantes pelas disciplinas.

No cenário atual, como já anunciado, as avaliações educacionais se constituem como forte indutor das reformas curriculares. No Ensino Médio, o ENEM ofereceu o substrato para a consolidação da reforma curricular.

O exame foi reformulado no ano de 2009 e apresentava como principais objetivos: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica, induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio e promover a certificação de jovens com mais de 18 anos.

As universidades poderiam “optar por aderir” ao novo ENEM como fase única, participando do Sistema de Seleção Unificada (Sisu); ou como primeira fase, combinado com o vestibular da instituição; ou como fase única, para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, 2009c). As medidas adotadas por Lula em relação ao governo FHC, principalmente

no que tange ao Ensino Superior, foram mantidas e ampliadas. A ampliação do Ensino Superior se deu com a criação dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES) a partir da Lei

n.º 11.892/2008, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e pelo incentivo às instituições privadas a partir do Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei n.º 11.096/2005.

Em relação à indução do currículo, nesse momento, como já indicado pelo próprio documento elaborado pelo MEC, intitulado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”, um dos objetivos centrais do exame é a reestruturação curricular do Ensino Médio. Nesse sentido, em vários estados foram organizadas reuniões de planejamento nas escolas de Ensino Médio, visando à incorporação dos novos conteúdos a um currículo já sobrecarregado e fragmentado.

Segundo Santos (2011, p. 9), a perspectiva do MEC em utilizar o “novo” ENEM para orientar os currículos das escolas “[...] aproxima-se, e muito, da visão de transformar a educação em um grande cursinho. A diferença é que o cursinho anterior tinha o vestibular tradicional como alvo principal a atingir. Agora, o novo terá como objetivo os padrões do ENEM”.

Ao instituir o ENEM como processo seletivo para o ingresso nas universidades federais, o caráter meritocrático do vestibular foi reafirmado, desconsiderando a seletividade que este mecanismo implica. Nesse sentido, Oliveira et al. (2008, p. 83) elucida que “as inovações de seleção não têm conseguido alterar o panorama de seletividade social, uma vez que elas não modificam o paradigma de escola elitista existente no país”. Deve-se ainda reconhecer que os processos de avaliação standardizados intensificam a reprodução e a seletividade social, bem como interferem na organização escolar e no projeto formativo do Ensino Médio.

Dando sequência ao processo de reformulação do Ensino Médio, é lançado, no ano de 2009, pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O ProEMI se constitui, portanto, na ponta de lança das ações que buscam reformar o Ensino Médio no Brasil no contexto atual. O programa define diretrizes gerais e regula essa etapa de ensino no país, incentivando os estados a implementarem reformas em suas redes de ensino, tendo em vista o redesenho curricular proposto pelo documento orientador do programa.

Os objetivos do ProEMI consistem em apoiar e fortalecer o desenvolvimento de “novas” propostas curriculares nas escolas de Ensino Médio, ampliando a carga horária e

buscando garantir a “formação integral” com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico. De acordo com os idealizadores, o programa atenderia às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2013c).

Com participação opcional, a adesão ao programa é realizada pelas Secretarias de Educação dos Estados e Distritos, e é dado apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. Entre as justificativas para a iniciativa, encontram-se os argumentos de Cabral e Simões, transcritos a seguir:

Integra-se às políticas públicas nacionais de melhoria da Educação Básica por buscar promover a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalizar o acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade dessa etapa da Educação Básica em vista da diversidade de seus atores; bem como ofertar uma aprendizagem significativa para jovens, reconhecendo a necessidade de interlocução com as culturas juvenis (CABRAL; SIMÕES, p. 1, 2010).

Em relação às críticas acerca do ProEMI, ressaltam-se dois pontos importantes: o primeiro diz respeito ao fato de a iniciativa se caracterizar por um programa de governo, o que por um lado não garante a sua continuidade e manutenção, e por outro lado é compreendido como um indutor das atuais reformas curriculares. O segundo ponto tem a ver com o modelo de ensino preconizado, que remete a uma educação tecnicista, objetivando adequar a formação dos sujeitos às exigências do sistema produtivo capitalista, a partir da lógica de competências.

Ao analisar-se os oito anos do governo Lula, no que tange à educação e ao Ensino Médio, observa-se um panorama diferente do vivenciado no governo anterior, tendo em vista, principalmente, a abertura de debates e seminários com o objetivo de promover modificações substanciais para a melhoria do ensino. Instaurou-se assim um suposto processo democrático de participação e decisão. No entanto, percebe-se, a partir da análise dos documentos aprovados, um conflito entre o acolhimento de ideias “progressistas”<sup>22</sup> e os setores empresariais, culminando na aprovação de políticas que perpetuam a dualidade estrutural e a valorização de uma educação tecnicista para o Ensino Médio. A utilização sistêmica de avaliações padronizadas é outro ponto que deve ser criticado no governo Lula, tendo em vista a consolidação da cultura da avaliação externa, sem melhoria da qualidade da educação no país.

---

<sup>22</sup> Advindos dos segmentos mais críticos às reformas.

### 3.3 Dilma Rousseff (2011 – 2016)

O governo da presidenta Dilma Rousseff buscou dar continuidade às políticas implementadas por Lula em seus dois mandatos. Nesse sentido, seu projeto de governo salientava a necessidade de acoplar o crescimento econômico às políticas de distribuição de renda e redução da vulnerabilidade, de forma a combater as desigualdades sociais, econômicas e regionais. Outro objetivo ressaltado em seu projeto é o de promover a expansão e o fortalecimento do mercado de bens de consumo popular, por meio do aprimoramento de programas sociais, da ampliação do emprego formal, da valorização do salário mínimo, da preservação da estabilidade econômica e do fortalecimento dos processos de produção.

Na Educação Básica, no que diz respeito ao eixo da gestão, os objetivos apresentados perpassavam pela erradicação do analfabetismo, pela expansão da educação profissional, por meio dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET), e pela melhoria da qualidade na educação, sendo este último compreendido pela expansão do orçamento acompanhado de uma maior eficiência nos gastos (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2007).

No ano de 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 com as seguintes diretrizes:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- superação das desigualdades educacionais;
- IV- melhoria da qualidade do ensino;
- V- formação para o trabalho;
- VI- promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII- promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- VIII- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX- valorização dos profissionais da educação; e
- X- difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2014a, p. 1).

A construção do plano contou com debates realizados nos seminários da Conferência Nacional de Educação (CONAE), além da participação da sociedade civil e de membros da Campanha Nacional pela Direito à Educação. Entretanto, o documento aprovado conteve mudanças substanciais em seu texto. Uma forte crítica à condução das conferências foi feita pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-

SN). A partir da suspensão da 2.<sup>a</sup> CONAE, que aconteceria no mês de fevereiro, o ANDES-SN criticou as ações do governo ressaltando que a suspensão foi feita para que conseguissem um acordo com os aliados e que as decisões seriam tomadas antes mesmo da reunião.

Mesmo com tantos problemas, os avanços do plano residem, principalmente, na introdução de novos investimentos na educação, partindo de um debate sobre o que de fato a educação necessita para promover um ensino de qualidade. Nesse sentido, foi instituído o CAQi (Custo Aluno – Qualidade Inicial), que é compreendido como um indicador que considera a garantia de um padrão mínimo de qualidade para a Educação Básica.

Todavia, podem-se citar dois pontos fracos no novo PNE: o primeiro reside na contabilização dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) não só para gastos com a educação pública, mas também para as parcerias público-privadas estabelecidas na educação, o que gera comprometimento no cumprimento das metas. O segundo diz respeito à política de remuneração por resultado aplicada aos professores. Tal medida consiste na adequação da lógica mercadológica à educação, cujo foco são os resultados.

De forma mais específica, a meta 3 trata de um problema histórico vivenciado no Ensino Médio, o atendimento à população de 15 a 17 anos. Fica estabelecida a partir do PNE a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 até o ano de 2016. E, para 2020, a elevação em 85% da taxa líquida de matrícula.

Em continuidade às medidas de acompanhamento do Ensino Médio, instituiu-se pela Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com intuito de articular e coordenar ações e estratégias entre a União e os estados na formulação e implantação de políticas que promovam a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, o ProEMI é mantido e reforçado com o intuito de promover o redesenho curricular com base nas DCEM. Outra ação desenvolvida foi a promoção da formação continuada de professores do Ensino Médio, iniciada no ano de 2014, que tinha o objetivo de adequar os docentes ao novo modelo curricular paulatinamente imposto (BRASIL, 2013b).

Os objetivos do ProEMI são mantidos em relação às versões anteriores, sendo utilizados como um mecanismo indutor do redesenho dos currículos do Ensino Médio, o que, segundo o documento orientador, ampliará o tempo dos alunos na escola e qualificará o currículo desta etapa de ensino (BRASIL, 2014b).

O Documento Base do ProEMI do ano de 2014 indica as condições gerais para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) nas escolas. Indica-se que o curso

tenha uma carga horária mínima de 3.000 (três mil horas) e que seja elaborado por áreas do conhecimento, levando-se em conta os PCN e as DCNEM.

As DCNEM foram criadas a fim de endossar a matriz curricular dos sistemas de ensino. É definido no documento que o currículo do Ensino Médio deve preconizar a integração dos conhecimentos e saberes, além de ser composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada. De acordo com o artigo 12.º das DCNEM (2012b), o Ensino Médio deverá:

- I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2012b, p.04).

É salientado no documento que a proposição curricular deve ser baseada na seleção dos conhecimentos, metodologias, tempos, espaços e nas formas de avaliação vigentes. O currículo deverá compreender ainda a dimensão do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador. O trabalho deve ser estabelecido como princípio educativo e a pesquisa deve ser vista como parte do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2012b).

O modelo oficial do currículo passa a ser organizado por áreas de conhecimento, sendo: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Dessa forma, o currículo passa a acompanhar o que é estabelecido pela avaliação nacional já instaurada – o ENEM.

Em relação às DCNEM e sua aplicabilidade, defende-se nesse trabalho que há uma controversa entre o discurso apresentado nas diretrizes e a real intenção de sua promoção no contexto escolar. Um dos pontos mais importantes encontrados nas DCNEM e no ProEMI é o estabelecimento do eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia como norteador e articulador de todo o currículo. A seguir é citado o trecho encontrado no documento orientador do ProEMI, referente ao ano de 2014, que faz menção à obrigatoriedade do estabelecimento de tal eixo, e sobre a forma de trabalho a ser instituída na escola.

Os princípios e ações deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do Ensino Médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho – ciência – tecnologia – cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, ressignificar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador (BRASIL, 2014b).

Os questionamentos suscitados a partir da leitura dos documentos produzidos sobre a urgência da criação de uma nova organização curricular para o Ensino Médio dizem respeito aos objetivos e ao verdadeiro sentido que se busca atribuir à escola. Será então uma escola que se insira na lógica estrita do mercado, e se constitua enquanto instância formadora de mão de obra? Uma escola que seja impulsionada pela produtividade e pela competitividade de resultados? A resposta para esses questionamentos não é algo pronto, surgindo daí a importância da análise dos documentos oficiais que objetivem nortear a construção desse “novo” currículo para o Ensino Médio. Entretanto, a leitura feita das DCNEM e do ProEMI nos dá indícios de que esses documentos contextualizam políticas educacionais segundo a lógica do sistema de produção capitalista, dando ênfase à inserção do sujeito no mundo do trabalho em detrimento de uma formação integral.

Outro tema tratado nos documentos citados é a inserção dos termos desenvolvimento de habilidades e competências, que nos remete, mais uma vez, à inserção da lógica capitalista nos currículos do Ensino Médio. Assume-se neste trabalho a ideia construída por Moraes (2001), de que a educação é abordada em uma perspectiva meramente instrucional e funcional. A aquisição de competências na educação pode então ser compreendida como um mecanismo de formação de profissionais para um mercado de trabalho fragmentado, que se baseia na meritocracia e na exclusão.

Em continuidade ao arcabouço de reformas educacionais implementadas no governo Dilma, salienta-se a criação pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) do texto intitulado “Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional”. De modo geral, o documento teve por objetivo idealizar a reforma educacional baseando-se nos pressupostos da melhoria da qualidade e na necessidade da reorganização do currículo.



O projeto Pátria Educadora elencou ações a serem realizadas a fim de construir um sistema de cooperação federativa no ensino, a saber: criação de uma proposta de regras que desdobre o regime de cooperação instituído pelo artigo 7 da Lei 13.005 de 2014 (Plano Nacional de Educação); criação de um grupo composto por educadores e gestores, para atuar nas secretarias estaduais de educação de forma a identificar escolas que necessitam de apoio; formação de órgãos colegiados e transfederativos para coordenar ações destinadas a assegurar um patamar nacional mínimo de desempenho e qualidade; uso da Prova Brasil como base para organizar o Cadastro Nacional de Alunos.

O discurso apresentado evidencia a importância de se efetivar uma mudança na forma de ensinar e de aprender, sob a justificativa da superação do enciclopedismo raso e informativo, em prol da criação de habilidades de interpretação de textos e de raciocínio lógico. É argumentado no documento que a criação de tais habilidades permitirá que os alunos oriundos de camadas populares “vençam” as barreiras pré-cognitivas e socioemocionais. Para tanto, seria necessário elaborar e implantar uma base nacional curricular.

No que tange ao Ensino Médio, ressalta-se que o elemento estruturante do projeto Pátria Educadora é a necessidade de reformar o currículo. Sobretudo, o objetivo é instituir um currículo nacional tendo por base as competências, o que denota a construção de currículos diferenciados, havendo ainda escolas especiais para os estudantes com habilidades avançadas (Escolas de Referência Anísio Teixeira).

A ideia da construção de uma Base Nacional Comum (BCN) se efetivou no ano de 2015, apoiando-se nas demandas apresentadas nas DCNEM e no PNE. Sua justificativa se baseia na necessidade da flexibilização do currículo do Ensino Médio, tornando-o mais “atrativo” para os estudantes, o que garantiria percursos diferenciados conforme as preferências do sujeito. No mês de outubro de 2016 foi entregue ao MEC a 2.<sup>a</sup> versão do documento elaborado em conjunto pelos estados, acerca da criação da BCN.

A criação de um currículo com base nas competências e habilidades, como já citado, não resolve os problemas vivenciados no Ensino Médio brasileiro. Pelo contrário, criou-se um currículo fragmentado, em que alguns possuem uma formação para executar funções específicas, enquanto outros se beneficiam de uma formação integral. A lógica inserida nesse discurso é de um lado a da formação de um profissional polivalente, formado conforme as necessidades profissionais do sistema produtivo, no qual a prática ganha destaque em detrimento da teoria, e de outro lado a da formação das elites, que assumirão os cargos de poder.

Para Machado (1998, p. 84), a inserção de um currículo com base nas competências implicará:

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento de uma capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.

Nesse contexto, a dualidade curricular é mantida por meio de percursos diferenciados entre os estudantes com baixo desempenho – muitas vezes em situações de vulnerabilidade – e os que apresentam um maior rendimento.

O documento *Pátria Educadora* trata ainda da temática formação dos professores. Dentre as ações propostas no texto, ressalta-se a criação de “cursos de formação” que orientem os professores a seguir protocolos – entendidos aqui como manuais – que descreverão a “melhor forma” para abordar cada disciplina, substituindo o atual livro didático, que é considerado um instrumento que objetiva o enciclopedismo raso e informativo. Nesse sentido, o docente é considerado meramente um transmissor e não sujeito ativo, capaz de pensar, elaborar e executar seu trabalho.

Em contraponto a esse entendimento, Giroux (1997) refere-se ao professor como um intelectual transformador, capaz de pensar seu trabalho sob um viés crítico, de forma reflexiva, sendo um sujeito propulsor das transformações sociais. Dessa forma, o professor é legitimado como ator principal do processo de democratização e transformação do ensino.

O percalço posto ao trabalho do professor no documento *Pátria Educadora* denota o ideal dos reformadores empresariais sob o processo educativo. É conveniente para tal grupo que o professor assuma a função de mero executor, distanciando-o de sua função de sujeito formador e transformador da sociedade.

Do ponto de vista macroestrutural, a reforma anunciada é pensada dentro do modelo do produtivismo incluyente, que implica o desenvolvimento de pequenas e médias empresas intensivas em tecnologia, e tem a tarefa de equacionar as questões do mercado relacionadas à produtividade. Do ponto de vista microestrutural, objetiva-se a responsabilização verticalizada, por meio do poder atribuído às comissões que serão compostas em cada rede estadual, tendo o poder até mesmo de demitir diretores, e futuramente podendo, até mesmo, fechar escolas, como já acontece em países onde tais reformas foram empreendidas, como nos Estados Unidos da América (FREITAS, 2016).

O Projeto Pátria Educadora foi duramente criticado por entidades acadêmicas, sindicatos docentes e organizações estudantis, sobretudo na forma como é tratada a gestão democrática da educação. Percebe-se que a proposta é baseada nos valores defendidos pelo mercado, referendando a lógica seletiva e elitista, sob o viés fiscalizador, controlador e autoritário. Assim sendo, corrobora-se o discurso elaborado por Freitas (2015) de que o projeto exalta a meritocracia, a responsabilização e a privatização, denotando os ideais das reformas empresariais na educação, empreendidas de forma paulatina desde a década de 1990.

Os debates que ocorreram em todo o Brasil com base na preocupação com os fundamentos que orientam a construção do documento foram amplamente justificáveis, uma vez que o mesmo poderia determinar a aprovação de políticas públicas repressivas no campo da educação. Tais debates ressaltam a existência de um embate entre duas agendas voltadas para a criação de políticas públicas no Brasil: a primeira vinculada, principalmente, às conferências nacionais de educação; e a segunda baseada na internacionalização das políticas educacionais. O Projeto Pátria Educadora foi engavetado no ano de 2016; entretanto suas ideias foram recontextualizadas e aplicadas em outros documentos, que deram continuidade ao projeto de reforma do Ensino Médio.

O processo eleitoral e a gestão de Dilma Rousseff foram marcados por uma forte crise política e econômica, que culminou em seu processo de impeachment, considerado por alguns juristas como inconstitucional ou golpe de estado<sup>23</sup>. Tais medidas originaram manifestações em vários estados do país, além de suscitar o debate internacional sobre o caso. Após seu afastamento e, posteriormente, sua saída definitiva da presidência, seu vice Michel Temer é empossado no cargo, aprofundando e acelerando o processo de ajuste fiscal requerido pelo capital no país, naquele momento.

### **3.4 Michel Temer (2016 - 2018)**

Em meio ao processo de crise do governo Dilma, ainda como vice, Michel Temer apresenta o documento “Ponte para o futuro”. O texto expressa os ideários políticos e econômicos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que preconiza o corte de gastos públicos para garantir a estabilização da economia do país. O governo Temer argumenta que o corte de gastos é necessário nos serviços sociais e no serviço público visando aos programas sociais e ao serviço público.

---

<sup>23</sup> Consultar <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/03/22/golpes-nao-se-dao-por-forcas-armadas-mas-por-artificios-juridicos-diz-jurista.htm> e <http://www.vermelho.org.br/noticia/285848-1>.

O documento apresentado pelo governo beneficia claramente o setor privado, destitui direitos dos trabalhadores e reduz a capacidade de intervenção do Estado. O documento defende o fim da valorização do salário mínimo e o fim da vinculação das receitas, e é ressaltada a necessidade de uma reforma na previdência social e a instituição da previdência privada. Os direitos sociais são duramente atacados, no intuito de desvalorizar o serviço público, o que induz à privatização e permite a maior apropriação histórica do Fundo Público pelo setor privado, à custa do sacrifício dos direitos sociais e do conjunto de trabalhadores e população pobre do país.

No mês de maio de 2016, Michel Temer publicou seu projeto de governo para a área social e a da educação, intitulado “A Travessia Social”. O ponto central do documento enfatiza a necessidade de desvincular da Constituição e da Lei Orçamentária os gastos com Educação, para assim promover o “crescimento responsável do país”. É notório o desconhecimento por parte do governo sobre a área educacional, principalmente quando é citada a divisão de responsabilidades entre os entes federativos, considerando o Ensino Fundamental como responsabilidade somente dos municípios, e quando é utilizada a nomenclatura “segundo grau”, já que o termo correto, segundo a legislação vigente no país, é “Ensino Médio”. Pode-se indagar se seus autores são de fato da área da educação.

O Ensino Médio é tratado no documento como uma etapa que deve ser reestruturada em caráter de urgência. Os pressupostos para tal decisão se baseiam na estrutura curricular adotada, que, no discurso assumido pelo governo, “oferece uma preparação genérica para o Ensino Superior” (p. 15). O documento aponta a educação profissional como opção dos alunos, como se depreende do texto a seguir:

A conclusão desta etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade, embora se saiba que a maioria dos alunos encerra aí sua formação escolar. Na União Europeia, 50% dos alunos do ensino secundário optam pela educação profissional, enquanto no Brasil apenas 8% o fazem, por falta de incentivo ou de oferta (PARTIDO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 15).

Assim como em outros momentos históricos, percebe-se no documento “A Travessia social” um discurso de que o Ensino Médio não tem função própria, e deve ter um currículo que direcione o estudante à vida produtiva. Entende-se que essa compreensão é errônea, tendo em vista que a LDBEN/1996 definiu em seu artigo 35 a função e as finalidades do Ensino Médio, como descrito a seguir:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

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

O art. 35 da LDBEN/1996 explicita a função formativa do Ensino Médio, afirmando-o como etapa final da Educação Básica, e definindo suas finalidades, sendo elas: consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e promover possibilidade de prosseguimento dos estudos; dar preparação básica ao estudante para o trabalho e para a cidadania; desenvolver o pensamento crítico e a formação ética; compreender os fundamentos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática.

Um questionamento necessário ao discurso sobre a função do Ensino Médio encontrado no documento “A Travessia Social” se encontra no fato de que, ao legitimar uma “opção” precoce pelo ensino profissionalizante, quem de fato será induzido a segui-la? A resposta é clara e simples: os estudantes de camadas populares da população, alunos das escolas públicas do país.

A materialização da reforma curricular vislumbrada pelo documento “A Travessia social” é oficializada pela Lei n.º 13.415, sancionada pelo presidente Temer em 16 de fevereiro de 2017. A referida Lei pode ser compreendida como a síntese mais avançada de projetos anteriores, estabelecidos em outros governos, como, por exemplo, o ProEMI e o Projeto Pátria Educadora. Dessa forma, o modelo assumido apresenta novo formato, mas possui objetivos e ideais aprimorados, e mais explícitos, reforçando, mais uma vez, e de forma contundente, a dualidade de percursos no Ensino Médio.

O governo de Michel Temer está oficializando uma série de medidas liberais que cortam direitos sociais conquistados no país. A Lei n.º 13.415/2016, que reestrutura o currículo do Ensino Médio, a Emenda Constitucional n.º 95, que visa limitar os gastos públicos pelos próximos 20 anos, a flexibilização da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Reforma da Previdência Social são exemplos de medidas encaminhadas nos primeiros meses de sua gestão, já condizentes com o PDRE/1995 e com o Novo Ensino Médio.

O estudo aprofundado da configuração de tais medidas e sua relação com o projeto de nação e de educação pretendidos no atual governo serão discutidos no próximo capítulo deste trabalho, abrangendo os objetivos das mudanças propostas e seus significados.

A análise dos documentos produzidos entre os anos de 1994 e 2016 permitiu identificar uma série de entraves em relação à criação de políticas e regulamentações que apontem um caminho para a expansão e melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil e de uma educação pública e gratuita. Tais desafios foram potencializados no contexto da reestruturação do capital pelas medidas indicadas, o que reforçou a dualidade estrutural no Ensino Médio, uma vez que ele se subdividirá entre preparação para o trabalho e continuidade dos estudos, como já referido.

Assim como apresentado pela literatura da área, as reformas curriculares empreendidas no Brasil não se originaram das necessidades dos estudantes e dos profissionais da educação. Essa afirmativa pode ser confirmada ao investigar-se a atual reestruturação do Ensino Médio, intitulada como “Novo” Ensino Médio, em que a avaliação é colocada em destaque e as finalidades desta etapa de ensino continuam dividindo-se entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado aspectos importantes, legitimados pelo Artigo 35 da LDBEN/1996<sup>24</sup>.

No entanto, as consequências das alterações vão muito além do currículo e da própria educação. Representam uma reorganização da oferta do ensino entre setor público e privado, que marca a disputa desigual pelo Fundo Público, que parece constituir-se em um dos objetivos principais do conjunto de medidas de transformação do Estado.

---

<sup>24</sup> Consultar OLIVEIRA (2000), MOEHLECKE (2012), FIGUEIREDO (2014) e ZIBAS (2005).

#### **4. O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

O presente capítulo situa, apresenta e analisa a reforma do Ensino Médio aprovada pelo governo de Michel Temer, no ano de 2016. Buscou-se relacionar a proposta de reestruturação definida pelo Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013, primeira versão de normatização da reforma pretendida com a Medida Provisória n.º 746/2016, apresentada pelo executivo em 2016 e seu texto final contido na Lei n.º 13.415/2017. Argumenta-se que os pontos em comum existentes nos documentos estudados demonstram a permanência de um fio condutor e o aprimoramento da proposta de regulação do Ensino Médio no país, que finalmente foi aprovada com a designação de “Novo Ensino Médio”.

##### **4.1 A tramitação da Medida Provisória n.º 746/2016 e a aprovação da Lei n.º 13.416/2017**

Para entender o cenário de aprovação da Lei n.º 13.415/2017 e, posteriormente, analisá-la, é necessário partir do modo como surgiu e foi conduzido o processo de instituição da atual reforma do Ensino Médio no Brasil. Sabe-se que já há alguns anos o tema é discutido, anunciando modificações nessa etapa de ensino; contudo, uma nova legislação seguia em pauta no Congresso Nacional.

Ao analisar as distintas propostas que a precedera, pode-se afirmar que a política para o Ensino Médio estabelecida no governo de Michel Temer apresenta-se com nova roupagem; entretanto, seus objetivos são semelhantes aos dos projetos anteriores.

A reforma do Ensino Médio, na verdade, vem esboçada desde meados de 2012, quando foi criada uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Essa comissão foi presidida pelo Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT-MG) e teve o Deputado Wilson Filho (PTB-PB) como relator. A justificativa para sua criação foi embasada no desinteresse dos estudantes frente ao ensino ofertado e nos problemas para sua inserção no mercado de trabalho.

Após aproximadamente 19 meses de trabalho, a comissão aprovou o Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013. O PL propunha reformular a organização curricular do Ensino Médio, a jornada escolar dos estudantes, as condições de acesso ao Ensino Médio noturno e a formação dos professores. A proposta de ensino integral já aparecia nesse documento, em que era preconizada a carga horária de 7 horas diárias para o Ensino Médio diurno. Já o Ensino Médio noturno teria jornada mínima de 3 horas diárias, e deveria contemplar o mesmo

conteúdo curricular do ensino diurno. A justificativa para a extensão da carga horária do Ensino Médio diurno se baseava na melhoria da qualidade do ensino ofertado.

No PL n.º 6.840/2013, o currículo seria organizado em quatro áreas de conhecimento, sendo: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática teriam prioridade na nova organização curricular. E a formação de professores também passaria a ser organizada nessas mesmas áreas.

A organização do currículo por áreas e conhecimento, a inclusão do viés empreendedor e da opção da formação profissional, segundo a comissão especial criada para construir o projeto, tornaria o Ensino Médio mais atrativo para os estudantes, permitindo que eles construam seu projeto de vida, tornando-se sujeitos autônomos e criativos.

O Projeto de Lei n.º 6.840/2013 sofreu críticas importantes de entidades sindicais, professores e estudantes do Ensino Médio, entre outras. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio<sup>25</sup> se destacou na produção de documentos contrários à reforma, em que foram analisados criteriosamente aspectos preconizados nos textos da reforma, de acordo com as perspectivas defendidas pelas instituições integrantes. Com base nos documentos intitulados “O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL n.º 6.840/2013”<sup>26</sup>, de 2014 e o “Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer”<sup>27</sup>, de 2016, ambos produzidos pelo Movimento, elaborou-se um resumo das críticas ao Projeto, que foram organizadas por quatro tópicos, que serão sintetizados a seguir, a saber: Jornada escolar ampliada, Organização curricular, Formação profissional no Ensino Médio e Empreendedorismo.

---

<sup>25</sup> Criado no ano de 2014 com o objetivo de se opor às atuais mudanças previstas para o Ensino Médio. É formado por entidades de relevância no campo educacional, a saber: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Ver em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>.

<sup>26</sup> Ver em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>.

<sup>27</sup> Ver em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>.



### **Jornada escolar ampliada**

É de conhecimento dos pesquisadores em educação a importância da ampliação da jornada escolar também para o Ensino Médio. Entretanto, a compulsoriedade definida pelo PL n.º 6.840/2013 é inviável para a continuidade dos estudos de jovens que trabalham.

Outro ponto levantado pelos educadores é o de que a extensão da carga horária não é sinônimo de melhoria da qualidade. Para tanto, seria necessária a construção de uma proposta pedagógica que promova a formação integral do sujeito, o que exigiria a alteração no regime de trabalho dos professores, a construção de projetos coletivos e a flexibilização na organização dos tempos e espaços.

### **Organização curricular**

A proposta elaborada no referido documento extingue disciplinas que hoje fazem parte da grade curricular do Ensino Médio. Isso ocorre porque o novo currículo dissolverá os componentes curriculares, em vez de propor interlocução entre eles.

O fortalecimento das disciplinas de Português e Matemática reforça a diluição das demais e cria uma hierarquia entre elas, enquanto se sabe que, para se fazer um ensino de qualidade, deve-se oferecer aos estudantes o acesso ao conhecimento em diversas áreas, no sentido de fortalecer um currículo integral.

### **Formação profissional no Ensino Médio**

A comissão parecia desconhecer ou ignorar a existência da modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, consolidada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A inclusão da opção de uma formação profissional no Ensino Médio regular sobrepõe o ensino ofertado nas instituições citadas, que pode ser considerado como uma alternativa de baixa qualidade frente aos cursos já oferecidos, que dependem de grande investimento do governo federal.

Vale lembrar que o currículo preconizado pelo PL, que inclui a formação profissional compulsória, retoma o modelo curricular utilizado durante a ditadura militar, que tinha um viés estritamente mercadológico.

Além disso, a vinculação do ensino superior à opção formativa do estudante no Ensino Médio retoma o modelo assumido pela Reforma Capanema, em 1940, e se constitui como um mecanismo de exclusão do acesso de estudantes de escolas públicas na educação superior, rompendo com o processo de democratização do conhecimento.

A justificativa que embasa os defensores do currículo indicado pelo PL se apoia na utilização desse mesmo modelo curricular em outros países. Entretanto, tal afirmativa deve

ser questionada. A título de exemplo, pode-se citar o abandono do modelo de Ensino Médio com percursos formativos na década de 1960 pelos países Europeus, que justificaram sua decisão com base na segmentação do sistema de ensino e na existência de um processo de segregação entre os alunos. Nesse sentido, percebe-se que a definição do modelo curricular está estritamente relacionada à ideologia dominante, que reforça a meritocracia, o individualismo e a exclusão.

### **Empreendedorismo**

Foi proposta pela comissão especial que elaborou o PL n.º 6.840/2013 a inclusão de temas transversais ao currículo, em especial o empreendedorismo. O objetivo de tal inclusão era de reforçar a meritocracia, mostrando o empresário como um sujeito que obteve sucesso, e que deve ser seguido como exemplo.

Essa figura é o modelo de cidadão para o sistema capitalista, que obteve êxito com base em seus esforços. Pretende-se sensibilizar o estudante, com base no discurso meritocrático, de que é possível mudar de classe social a partir do seu esforço individual e do trabalho. Entretanto, é ressaltado pelos educadores que o estudante será um sujeito autônomo por meio de uma formação integral, que proporcione a compreensão crítica da sociedade contemporânea, exercendo de fato sua cidadania.

Em contraponto aos documentos produzidos pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) encaminhou a Circular n.º 217/2014 com o relatório da reunião do Grupo de Trabalho de Política Educacional – GTPE<sup>28</sup>, ocorrida em outubro de 2014, que discutiu os efeitos do PL n.º 6.840/2013 sobre o Ensino Médio e a Educação Superior. As críticas do ANDES-SN incidiam sobre a instituição de um currículo mínimo com base na avaliação e sob o controle ideológico dos reformadores, implicando uma formação aligeirada aos estudantes, caracterizando uma reforma que desconsidera a formação cidadã, crítica e integral do sujeito, embasado no discurso meritocrático de ascensão social a partir do esforço individual, assemelhando-se à educação ofertada no período da ditadura militar em nosso país.

As críticas à proposta aparecem também em notas e matérias de jornais de sindicatos docentes e de organizações estudantis, e em debates promovidos em universidades e escolas públicas. As publicações de alguns autores também aportam análises da medida. E

---

<sup>28</sup>Ver em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EHfHkipAZjMJ:www.sedufsm.org.br/inc/view\\_doc.php%3Farquivo\\_dir%3D2014%26arquivo\\_nome%3Ddoc\\_20141031-140.doc+%&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EHfHkipAZjMJ:www.sedufsm.org.br/inc/view_doc.php%3Farquivo_dir%3D2014%26arquivo_nome%3Ddoc_20141031-140.doc+%&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br).

todo esse conjunto de ideias contrárias permite identificar limites da proposta do governo e dimensionar a resistência posta a ela.

Acerca dos riscos de incluir-se na grade obrigatória do Ensino Médio noções de empreendedorismo, por exemplo, ressaltam-se os argumentos apresentados por Lima (2008), em sua dissertação. O autor afirma que a construção do falso imaginário do empreendedorismo como uma possibilidade de ascensão social pode ser caracterizado como uma estratégia do sistema capitalista de incutir nos sujeitos que as reformas econômicas e trabalhistas são necessárias, e que o empreendedorismo é a forma de a população acessar os benefícios do capitalismo. Como complementar ao empreendedorismo, pode-se citar o fenômeno da uberização do trabalho<sup>29</sup>, que traz mudanças na forma de exploração do trabalhador, principalmente no que tange ao controle, ao gerenciamento, à intensificação, ao rebaixamento dos rendimentos e à expropriação de direitos do trabalho, entre outros.

A inclusão da empregabilidade como tema transversal no currículo do Ensino Médio vai ao encontro do empreendedorismo e da uberização. O objetivo é formar empresários de si mesmos, como alternativa ao emprego formal e protegido por legislação trabalhista, corroborando com as atuais modificações aprovadas pelo PL 4.302/1998, no mês de março de 2017, que autoriza a terceirização irrestrita, tanto no setor privado quanto no setor público, flexibilizando e precarizando às condições de emprego e de trabalho.

De modo geral, as críticas direcionadas ao projeto, em especial as advindas do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, advertem que o currículo proposto inviabiliza que os estudantes tenham acesso ao conhecimento socialmente acumulado, e marginaliza os jovens trabalhadores, a partir da segregação curricular.

Em relação ao Ensino Médio integral, as críticas incidem na forma e na organização da proposta, que foi vista como uma mera extensão da carga horária, desconsiderando o caráter integral desse modelo educativo. Ressalta-se ainda que a extensão da carga horária não tem relação com a melhoria da qualidade do ensino, que depende de investimento em diversas áreas do ensino, inclusive no que tange à remuneração de professores, fatores que são desconsiderados a partir da instituição da Emenda Constitucional n.º 95/2016, que impõe o teto de gastos públicos.

Outras críticas à reforma serão apresentadas à frente, porém convém retomar o tema da tramitação da proposta.

---

<sup>29</sup> Ver em <http://passapalavra.info/2017/02/110685>.

O PL n.º 6.840/2013 passou por alterações ao longo de sua tramitação no Congresso Nacional. As argumentações tanto do Ministério da Educação quanto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e de outras entidades pressionaram o Deputado Reginaldo Lopes a apresentar um substitutivo, que modificou alguns dispositivos do projeto original. Dentre as principais mudanças, podem-se citar: 1- fim da obrigatoriedade das opções formativas, que passam a ser uma alternativa para ampliação da jornada de estudos; 2- retirada da obrigatoriedade do ensino em tempo integral para a faixa etária de 15 a 17 anos; 3- retirada também da proposição dos temas transversais; 4- retirada da restrição de idade para o Ensino Médio noturno; 5- definição da organização curricular a partir da BNCC (Entretanto, as propostas curriculares deveriam articular essas áreas com as dimensões da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura); 6- alterações no PL quanto à formação de professores, sendo retirada a obrigatoriedade de formação por área, especificando que a formação de docentes segue a base nacional comum da Educação Básica.

A última movimentação do PL n.º 6.840/2013 foi no mês de dezembro de 2014, quando foi divulgado o substitutivo do projeto inicial. Desde então o projeto se encontrava “engavetado”, até a eminência do golpe de Estado ocorrido no governo de Dilma Rousseff, no ano de 2016, que a afastou da presidência da república.

Com a posse de Michel Temer e o lançamento oficial de seu programa de governo, materializado pelos documentos intitulados “Uma Ponte para o Futuro” (2015), e “A Travessia Social” (2016), no que tange à educação, o Ensino Médio foi assumido como etapa prioritária para a efetivação de mudanças. Assim, o presidente recém-empossado encaminhou ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016, para aprovação em caráter de urgência, a proposta de Medida Provisória que visa aprovar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De acordo com o documento oficial redigido pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, intitulado Exposição de Motivos n.º 84/2016, os pressupostos para a criação da Medida Provisória foram: 1- O não cumprimento da função social do Ensino Médio legitimado pelo artigo 5.º da LDBEN/1996, uma vez que os estudantes não demonstram ter consolidado os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de não se posicionar como indivíduos autônomos e capazes de intervir e transformar a sua realidade. O que “mostra um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ele efetivamente forma” (BRASIL, 2016d, p. 1). 2- A falta de atuação dos Sistemas Estaduais de Ensino no que tange à adequação dos currículos de acordo com as orientações advindas da DCNEM, criada em 1998 e reformulada em 2012. As DCNEM

permitiam que os Sistemas Estaduais de Ensino diversificassem em até 20% o currículo do Ensino Médio. 3- O currículo atualmente praticado no Ensino Médio é extenso, e tem caráter superficial e fragmentado, além de não dialogar com os estudantes e com o setor produtivo, o que implica no desempenho dos estudantes de baixa renda, que não veem sentido nos conteúdos abordados. 4- Há muitos estudantes na faixa etária regular fora do Ensino Médio. Além disso, os que estão frequentando o curso não possuem bom desempenho nas avaliações externas, mesmo com as reformas que esta etapa de ensino já sofreu. É ressaltado no documento que “a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país” (BRASIL, 2016d, p. 2); 5- O modelo de ensino ofertado atualmente induz resultados não satisfatórios nas avaliações externas e no IDEB, tendo em vista que “não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2016d, p. 2).

A exposição de motivos elaborada pelo MEC para a implementação do “novo” Ensino Médio segue a lógica de que o currículo atual está em retrocesso frente às demandas dos estudantes e do sistema produtivo. E, para tanto, é necessário que seja efetivada uma reforma curricular regida pela flexibilização do ensino e pela valorização da escolha de vida dos estudantes. É revelada no documento a adequação do Ensino Médio às recomendações advindas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), quando é citado que:

Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas de conhecimento, cursos de qualificação, estágio, e ensino técnico profissionalizante de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef)” (BRASIL, 2016d, p. 2).

Em relação ao currículo, a proposta deliberava que os conteúdos da BNCC devem ser distribuídos em no máximo 1.200 horas dentre os três anos do Ensino Médio. Já a carga horária anual é estabelecida em 1.400 horas, o que inclui os conteúdos da BNCC e a parte diversificada. Outro ponto citado é que os sistemas estaduais de ensino têm autonomia para organizar o currículo de acordo com sua realidade. Sobre a implantação do horário integral, segundo o documento redigido pelo MEC, esta será realizada de maneira gradativa nos sistemas estaduais de ensino do país.

Analisa-se que o texto de exposição de motivos que justifica a reforma do Ensino Médio se baseia na teoria desenvolvida pelo economista e político francês Jacques Delors. O

autor defende que o ensino deve-se fundar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo o ministro José Mendonça Filho, tais orientações podem tornar a escola mais atrativa e significativa para os estudantes, o que incidirá na redução das taxas de abandono e aumentará o desempenho dos estudantes (BRASIL, 2016d).

A MP n.º 746/2016 tramitou na Câmara dos Deputados e Senado até o mês de fevereiro de 2017, quando o texto aprovado foi encaminhado para sanção do presidente Michel Temer. O texto-base elaborado e encaminhado para o Senado apresentou modificações em relação à proposta inicial, passando a tramitar como projeto de lei de conversão. O presidente Michel Temer sancionou o texto da medida provisória 746/2016, encaminhado pelo Senado, convertendo-o para a Lei n.º 13.415 em 16 de fevereiro de 2017.

As principais mudanças no Ensino Médio apresentadas pela Lei n.º 13.415/2017, em relação à LDBEN/1996, são relacionadas à ampliação da carga horária e à flexibilização do currículo. As disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, retiradas do currículo na primeira versão da MP n.º 746/2016, foram mantidas como estudos e práticas obrigatórias da BNCC.

A reorganização curricular afetou a composição do currículo, que passa a ser dividido em 60% para componentes da BNCC e 40% para os chamados itinerários formativos. No que tange à BNCC em construção, o currículo será organizado a partir das seguintes áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.

As disciplinas de Português, Matemática e Inglês serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. As disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física também deverão ter oferta obrigatória como parte da BNCC, entretanto não há definição se elas serão ministradas em todos os anos do Ensino Médio, e nem mesmo se serão tratadas como disciplinas, uma vez que na referida Lei são contempladas como “estudos e práticas”. As demais disciplinas serão incluídas no currículo de acordo com a organização estabelecida pelos sistemas estaduais de ensino, o que indica a diluição das demais disciplinas.

A parte diversificada do currículo, chamada de itinerário formativo, deve ser definida por cada sistema de ensino e obrigatoriamente deve estar articulada à BNCC e ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural do país. Os itinerários formativos são agrupados por ênfases, sendo estas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza,

Ciências Humanas e Formação técnica e profissional. A Lei n.º 13.415/2017 deixa claro que os itinerários formativos serão ofertados de acordo com as condições da escola, o que explicita que os estudantes não terão participação no processo de escolha dos mesmos. Os sistemas de ensino poderão ofertar mais de um itinerário formativo, ampliando as possibilidades de escolha do estudante, mediante as condições da escola.

A formação técnica, proposta como parte dos itinerários formativos, deve considerar os seguintes aspectos: “I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação; II – a concessão de certificados de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017).

O artigo 36 é alterado pela Lei n.º 13.415/2017. O referido documento evidencia que a oferta da formação técnica pode ser realizada em parceria com outras instituições, inclusive privadas, e deve ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, como legítima o abaixo:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 5).

Outra alteração trazida pela MP n.º 746/2016, e mantida após a sanção do presidente Michel Temer, é a possibilidade de uma nova organização do Ensino Médio, que pela LDBEN/1996 era definida da seguinte forma:

Art. 23. A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1.º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2.º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996a).

No “novo” Ensino Médio, além das formas de organização previstas na LDBEN/1996, o ensino poderá ser organizado em módulos e também adotar o sistema de créditos, assim como é feito na Educação Superior, aceitando ainda que os estudantes

aproveitem estudos realizados fora da grade curricular obrigatória ofertada pela escola, como elucida o seguinte trecho:

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

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (BRASIL, 2017).

No sentido de flexibilizar o ensino, fica estabelecido ainda que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições que ofertem cursos a distância. O reconhecimento de competências pelas escolas deve ser feito a partir de atividades de demonstração prática do conhecimento do estudante, ou a partir da comprovação de experiência extraescolar que tenha relação com os conteúdos ministrados. Uma opção que se abre é o credenciamento de instituições de ensino com o objetivo de ofertar atividades e cursos relacionados à educação técnica, o que representa uma grande abertura para o setor privado.

No que tange à formação de professores e valorização do magistério, a Lei n.º 13.415/2017 faz alterações significativas na LDBEN/1996. Com a nova Lei, são admitidos profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional. As exigências para que esses profissionais atuem nas escolas estaduais são: comprovação de titulação específica ou prática de ensino em instituições educacionais; atuação em corporações privadas. Pelo entendimento da Lei, tais atuações serão consideradas como complementações pedagógicas, e cumprirão o que é disposto pelo Conselho Nacional de Educação, como citado no trecho retirado da Lei n.º 13.415/2017, que segue:

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Outra inclusão feita pela Lei n.º 13.415/2017 impacta diretamente a organização dos cursos de formação de professores, a partir da obrigatoriedade colocada pelo Art. 7.º,



parágrafo 8.º, de que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular, o que implicará na reestruturação dos currículos desses cursos, com base na exigência de competências e habilidades.

A jornada de trabalho do professor também foi alterada pela referida Lei, flexibilizando o que era determinado pelo Artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dessa forma, o estabelecimento de um número máximo de aulas em uma mesma instituição de ensino é retirado. O que passa a vigorar é a nova redação dada pelo Artigo 8.º da Lei n.º 13.415/2017, que cita: “O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição”.

A implantação das alterações dispostas na referida Lei tem prazo máximo para início em dois anos após a publicação da BNCC, de forma que no primeiro ano subsequente à publicação da BNCC os sistemas de ensino construam um cronograma para efetivação das alterações propostas, e, no segundo ano, iniciem o processo de implantação nas escolas.

O financiamento para a implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral é previsto na Lei n.º 13.415/2017. De acordo com o Artigo 13.º, o fomento à execução da política será concedido pelo prazo de dez anos por escola, com base em um termo de compromisso que será firmado entre a união e os estados. Para tanto, os estados deverão preencher um termo que contemple as ações propostas, as metas quantitativas, um cronograma de execução da política, as previsões de duração de cada etapa de início e término das ações programadas na respectiva escola.

A prestação de apoio financeiro por parte da União dar-se-á, prioritariamente, nas regiões que apresentarem menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e com resultados baixos nas avaliações nacionais. Os recursos serão repassados anualmente com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados no Censo Escolar da Educação Básica, respeitada a disponibilidade orçamentária que será definida por ato do Ministro de Estado da Educação, e poderão ser aplicados para cobrir despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. O MEC transferirá os recursos ao FNDE, e o repasse para as instituições escolares será feito mediante depósito em conta corrente específica (BRASIL, 2017).

As escolas estarão aptas a receber o fomento, caso tenham reformulado o seu projeto político pedagógico, adequando-o às novas exigências dispostas no Artigo 4.º da Lei n.º 13.415/2017, que define:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

De modo geral, compreende-se que a reformulação curricular é a principal exigência anunciada pela referida Lei para que as escolas recebam o fomento do governo federal, como observado no trecho anterior.

A partir da análise descritiva do PL n.º 6.840/2013, da MP n.º 746/2016 e da Lei n.º 13.415/2017, é possível traçar pontos em comum nos documentos. Percebe-se que o PL abriu espaço para o amadurecimento de um projeto de reforma do Ensino Médio, que desencadeou a Lei n.º 13.415/2017, e que acarreta duras mudanças a essa etapa de ensino. A lógica dos documentos é análoga, entretanto a forma de condução da atual reforma tem características particulares, como: imposição de carga horária limitada para que sejam trabalhados os componentes curriculares da BNCC; a Educação Física, a Arte, a Sociologia e a Filosofia não são compreendidas como disciplinas, mas sim como estudos e práticas de ensino; a obrigatoriedade do estudo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio, não fazendo menção a outros componentes curriculares; o ensino compulsório da disciplina de Inglês como língua estrangeira oficial; a explícita omissão acerca de orientações para a organização e funcionamento do ensino médio noturno, indicando sua extinção; e a reorganização da distribuição dos recursos do Fundeb.

A fim de dar continuidade ao assunto tratado, no próximo tópico será desenvolvida uma análise das mudanças estruturais e curriculares do Ensino Médio instituídas pela Lei n.º 13.415/2017, apresentando as críticas à reforma e os efeitos da mesma, vislumbrados até o momento sobre a referida etapa de ensino.

#### **4.2 As mudanças estruturais e curriculares da Lei n.º 13.415/2017 e seus efeitos sobre o Ensino Médio**

O texto final da reforma do Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial da União no dia 17 de fevereiro de 2017. O documento, que visa reorganizar o Ensino Médio, anteriormente nomeado de MP n.º 746/2016, vem causando o descontentamento de pesquisadores, professores, estudantes e membros das demais instituições, desde sua apresentação oficial.

A primeira alegação dos movimentos<sup>30</sup> contra a reforma do Ensino Médio, como apresentado pelas moções de repúdio e textos argumentativos incluídos nos anexos dessa dissertação, é justificada pela forma como o governo federal a conduziu e seus reais objetivos. Dada a importância de se fazer mudanças nesta etapa de ensino, era esperado que o governo federal e o MEC convidassem a comunidade escolar e demais membros das instituições educacionais a participarem das discussões, a fim de construir uma política que atendesse de fato às demandas do Ensino Médio. Sabe-se que as reformas empreendidas atendem estritamente aos desígnios do capital; entretanto, o atual governo atua nessa linha de forma exacerbada, abdicando da falsa aparência comum ao Estado capitalista de atender aos interesses gerais da sociedade.

O ato de instituir a reforma a partir de uma Medida Provisória (MP) reafirma o caráter antidemocrático do atual governo. A aplicação de uma MP, apesar de ter respaldo previsto em lei, deve ter caráter excepcional, o que reafirma o fim de um regime democrático no Brasil. Vale ressaltar, como citado na análise feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre a MP n.º 746, que aprovar mudanças tão impactantes na vida de milhões de pessoas e de suas futuras gerações, a partir de uma medida provisória, não se encaixa nas condições legais e jurídicas que respaldam tal mecanismo; o que evidencia os objetivos do atual governo em favorecer o setor privado e os grandes capitais a partir das reformas propostas, inclusive no que tange ao Ensino Médio.

Manifestações contrárias à medida proposta e aprovada pelo governo federal ocorreram em diversos estados do Brasil. De acordo com o site do “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”, desde a criação da MP n.º 746/2016, pelo menos vinte e três entidades publicaram textos repudiando a atual reforma do Ensino Médio.

Estudantes da rede pública de vários estados brasileiros também se posicionaram frente à reforma do Ensino Médio. Durante os meses de outubro e novembro, estudantes secundaristas da rede pública de vários estados brasileiros ocuparam as escolas da rede

---

<sup>30</sup> Notas publicadas por entidades, universidades, entre outros, a saber: ANPEd; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC); Ministério Público Federal; Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnológica (CONIF); Associação Brasileira de Hispanista; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE); Fórum Nacional de Educação (FNE); Frente Paraibana Pela Escola em Defesa da Escola sem Mordada; Ação Educativa; 5.º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia; INTERCRITICA; Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB); Observatório do Ensino Médio da UFPR; Sociedade Brasileira de Química; Sociedade Brasileira de Física. Ver ainda em: <https://blogdopensar.wordpress.com/2016/09/22/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado/>.

estadual em protesto contra a PEC n.º 241/2016 e a MP n.º 746/2016. De acordo com a informação divulgada no site da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)<sup>31</sup>, estima-se que 1197 escolas, universidades e núcleos regionais de educação foram ocupados em 22 estados brasileiros. O polo das ocupações foi o Estado do Paraná, totalizando aproximadamente 850 escolas. O movimento foi intitulado pelos estudantes como “primavera secundarista”<sup>32</sup>, e pode ser considerado um marco na luta dos estudantes contra a opressão exercida pelo sistema capitalista.

A fim de compreender os possíveis efeitos da Lei n.º 13.415/2017 sobre o Ensino Médio, serão discutidas as mudanças trazidas no seu corpo, com o objetivo de inferir suas implicações e seu real objetivo. Para tanto, na sequência do texto, toma-se como recorte para a análise quatro eixos principais que norteiam a reforma, sendo: currículo, avaliação, financiamento e privatização da educação. Dentro destes eixos serão discutidas mudanças pontuais acarretadas pela “nova” reforma do Ensino Médio e suas possíveis consequências sobre o sistema de ensino, sobre as escolas, docentes e estudantes, com base na interpretação da Lei n.º 13.415/2017.

#### 4.2.1 Currículo

As mudanças curriculares são o cerne da reforma do Ensino Médio em curso. Pode-se afirmar que o papel do Ensino Médio foi alterado pela atual reforma, reforçando a fragmentação e a hierarquização das disciplinas escolares.

De acordo com os formuladores, a reforma é urgente e tem por objetivo modificar um modelo curricular marcado pelo fracasso em avaliações externas e pela alta evasão de estudantes. Para tanto, é estabelecido um currículo mínimo, dividido entre as disciplinas da BNCC e as específicas do itinerário formativo escolhido pelo estudante.

Como citado, a MP n.º 746/2016 trazia em seu texto inicial a retirada das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física do currículo do Ensino Médio. Posteriormente às manifestações de entidades sociais e movimento estudantil houve certa flexibilização da decisão, incluindo tais disciplinas como obrigatórias. Entretanto, cabe ressaltar que, após a conversão da medida provisória para a Lei n.º 13.415/2017, é apontado no parágrafo 2.º do artigo 3.º da referida Lei que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física,

---

<sup>31</sup> Ver em <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/#..>

<sup>32</sup> Ver em <http://ubes.org.br/tag/primavera-secundarista/>.

Arte, Sociologia e Filosofia”. Tal decisão deixa claro que esses conteúdos não são disciplinas, mas sim “estudos e práticas”, o que significa que não há obrigatoriedade de que tenham carga horária fixa nos três anos do Ensino Médio.

O contorno dado à reforma do Ensino Médio demonstra o verdadeiro motivo da urgência de mudanças. O significado da atribuição de “estudos e práticas” dos conteúdos curriculares citados e não de disciplinas reforça o objetivo de promover o esvaziamento desses conteúdos na formação estudantil. A Lei n.º 13.415/2017 ignora as discussões feitas há anos sobre a importância desses conteúdos curriculares para a formação cidadã e integral do indivíduo.

Reitera-se que há um motivo para a latente decisão de promover o esvaziamento desses conteúdos no Ensino Médio. Almeja-se que o pensamento crítico e a autonomia dos jovens sejam silenciados pelo cerceamento de uma formação crítica, que estimule questionamentos sobre a nossa realidade, o que pode viabilizar uma revolução na educação e também no contexto social e econômico. A título de exemplo, reitera-se o protagonismo dos estudantes nas manifestações contra a PEC n.º 241/2016 e a MP n.º 746/2016, ocorridas no ano de 2016. Ressalta-se ainda que uma reforma concebida somente a partir da discussão parlamentar reitera a exclusão da comunidade de professores, estudantes e pesquisadores desse “novo” momento da educação, o que nos remete à ideologia capitalista de dialogar somente em prol do capital.

O currículo instituído pela referida Lei delibera uma “nova” dicotomia entre a formação geral humanística e a formação profissional. Sabe-se que historicamente o Ensino Médio apresenta um currículo dual, dividindo-se entre caráter propedêutico e de preparação para o mercado de trabalho. A reforma atual tem em sua definição os mesmos objetivos preconizados pela Reforma Capanema, em 1942. Entretanto, é apresentada com nova roupagem. A dualidade estrutural pode ser identificada na atual reforma a partir da divisão curricular entre BNCC e itinerários formativos, sendo o segundo composto pelas áreas de: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

Dessa forma, a Lei n.º 13.415/2017 rompe com a suposta integração curricular apontada na DCNEM e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que indicam a tentativa de promover certa interação entre os diferentes campos do saber. A Resolução CNE/CEB n.º 2/2012 cita no Art. 8.º, parágrafo 2.º, que:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Cabe dizer que as mudanças curriculares foram idealizadas para se adequar a parâmetros impostos por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o que nos leva mais uma vez a retratar a influência do contexto macroestrutural sobre a educação, em específico, sobre o Ensino Médio. Essa afirmativa pode ser constatada explicitamente no próprio documento de exposição de motivos do MEC para implantação da reforma do Ensino Médio, redigido pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, que defende:

Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016d, p. 02).

Com base no argumento apresentado, é possível afirmar que a Lei n.º 13.415/2017 possibilita e amplia o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, fixando-se a questão curricular como pano de fundo para que sejam cumpridos tais objetivos em prol do benefício dos grandes capitais.

Em relação à criação dos itinerários formativos, que serão ofertados de acordo com as possibilidades da escola, reitera-se que a valorização da liberdade de escolha dos jovens é fictícia, pois abriga o objetivo de manter as desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes em nossa sociedade. Infere-se ainda que o real motivo para a criação dos itinerários formativos se ancora na restrição de uma Educação Básica pública de qualidade para os mais pobres.

A Lei n.º 13.415/2017, em conjunto com outras medidas adotadas no governo de Michel Temer, irá promover a naturalização das desigualdades, culminando na instituição de um currículo mínimo no Ensino Médio, criando um abismo entre estudantes das redes pública e privada. A possibilidade de reconhecimento de saberes, habilidades e competências, como referido na Lei, reforça ainda mais o caráter desigual da atual reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, é manifestado a partir do instrumento legal o alinhamento da atual reforma do Ensino Médio às demandas do mercado, que carece de indivíduos com habilidades específicas para a execução de tarefas, negando à classe trabalhadora o conhecimento científico

acumulado, que ficará restrito à elite, como exemplo, cita-se a *Avenues the World School*<sup>33</sup>, que será inaugurada em São Paulo no ano de 2018.

Salienta-se que a estratégia dos reformadores em transferir para o currículo a culpa dos problemas identificados no Ensino Médio tem por objetivo promover a responsabilização dos gestores, professores e estudantes, além de amparar a justificativa do Estado sobre a necessidade de privatizar a Educação Básica. Entretanto, como citado por especialistas que se dedicam a pesquisar o financiamento da educação<sup>34</sup>, a qualidade da educação pública está fortemente relacionada a um adequado financiamento, que possibilite melhorar os espaços e valorizar os profissionais da educação, e ao alinhamento de uma gestão democrática da escola, que inclua a comunidade escolar em debates inerentes ao coletivo. Outro fator que deve ser ressaltado para além do financiamento é o impacto das questões sociais sobre a trajetória escolar dos estudantes, que serão ainda mais agravados pelas duras medidas de retirada de direitos implementadas pelo atual governo.

De modo geral, pode-se afirmar, como já referido, que a reforma curricular se constitui como instrumento segregador, que obrigará o estudante a escolher um determinado percurso formativo em detrimento de uma formação integral, sob a justificativa de uma necessária e benéfica flexibilização curricular, que visa romper com o desinteresse apresentado pelos estudantes e reduzir a evasão escolar. Nota-se que os motivos apresentados pelos reformadores não têm relação com a realidade do Ensino Médio. Utilizam-se dos índices de evasão e de um possível desinteresse dos estudantes para impor uma reforma que destrói a educação pública, sem dimensionar que muitos estudantes têm participação na renda familiar, o que evidencia a influência dos problemas sociais sobre a trajetória escolar desse sujeito. Nesse sentido, é incoerente a obrigatoriedade de um ensino em tempo integral, pois não atende às necessidades desses sujeitos, além de excluí-los da escola (FRIGOTTO, 2016).

Outro efeito já vislumbrado pela imposição de percursos formativos é a privação dos estudantes de escolas públicas de inserirem-se no Ensino Superior, em especial nas universidades públicas, uma vez que os mesmos não terão acesso ao conhecimento exigido no exame de admissão. Notoriamente, quem se beneficiará com a segregação imposta pela reforma é a elite brasileira, que poderá financiar o estudo dos filhos nos colégios de renome, que oferecerão a esses uma formação geral e integral para o seu desenvolvimento social, pessoal, cognitivo e profissional.

---

<sup>33</sup> Ver em <http://www.forbes.com.br/colunas/2017/03/conheca-a-avenues-the-world-school-pretas-a-inaugurar-em-sao-paulo/>.

<sup>34</sup> Ver CARA (2013); FRIGOTTO (2016); PINTO (2001).

#### 4.2.2 Trabalho Docente

O objetivo de inserir o tema trabalho docente nesse estudo não tem como finalidade realizar uma discussão extensa e complexa sobre o assunto, mas sim relacionar como as reformas curriculares com foco no Ensino Médio, em especial no que tange a Lei 13.415/2017, implicaram mudanças no trabalho desses sujeitos.

Compreende-se como trabalho docente as atividades, as funções e as relações desenvolvidas pelos sujeitos atuantes no processo educativo nas escolas e demais instituições de educação. Nesse sentido, vários são os sujeitos docentes, que, para além dos que atuam na regência de aulas, são também os monitores, estagiários, coordenadores, diretores, supervisores, secretários, entre outros. Oliveira (2010b, p. 01) discorre sobre tal definição, ressaltando o que é o trabalho docente e o que fazem estes sujeitos docentes:

O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

[...] As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para.

Como dito, o trabalho docente é uma atividade com características próprias, e se difere do modo de trabalho operado pela maioria das outras profissões. As mudanças políticas e econômicas consagradas, principalmente, a partir da década de 1990, com a reestruturação capitalista, modificaram o modo de trabalho desenvolvido pelos docentes, uma vez que esses sujeitos são parte integrante do processo educativo.

A partir da análise das normatizações nacionais, percebe-se que professores diretores e coordenadores têm seu trabalho afetado, em alguma medida, pelas novas políticas. Contudo, assim como dito por Oliveira (2010b), os professores são os mais responsabilizados nesse processo, tendo em vista o desempenho dos alunos, o que nos remete a focalizar esses atores.

O trabalho desempenhado pelo professor, assim como citado por Melo (2008), é dotado de complexidades, uma vez que envolve relações sociais que são permeadas de



influências de múltiplos aspectos, sendo estes sociais, políticos, emocionais, técnicos, entre outros.

Além disso, são inerentes ao trabalho docente responsabilidades que extrapolam o ambiente escolar, e exigem grande dedicação para que esse profissional exerça sua função prezando pela qualidade do processo educativo. Tais responsabilidades englobam o planejamento de aulas, a correção de atividades e provas, a elaboração de atividades e trabalhos, dentre outras (GATTI; BARRETO, 2009).

Em relação à jornada extraescolar desempenhada pelos docentes, Duarte (2008) vem classificá-la como extensa e intensa. Para além da jornada extraclasse, Oliveira (2004) ressalta as variadas funções assumidas pelo professor na escola, que, para além de regente da turma, passa a desempenhar o papel de psicólogo, assistente social e de demais profissionais especializados. Essa prática frequente faz com o que o docente perca sua motivação pelo ato de ensinar, uma vez que o considera não eficaz quando comparados aos problemas encontrados no ambiente escolar.

A somar com as dificuldades enfrentadas pelos docentes na sala de aula, o movimento de reformas educacionais ocorrido no Brasil e em outros países da América Latina a partir da década de 1990 cria uma nova regulação das políticas educacionais, que acarretou em modificações na organização e na gestão escolar. Esse processo representou também uma reestruturação do trabalho docente, que alterou sua definição e sua natureza, culminando na precarização do trabalho. Sobre a nova regulação do trabalho docente, Oliveira (2004, p. 1130) ressalta que:

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n.º 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

Nesse sentido, Cunha (1999) aponta que o trabalho docente vive um processo de proletarização, tendo em vista, principalmente, a perda da autonomia docente e a modificação da condição de organizador do seu próprio trabalho. Relacionam-se tais perdas às reformas educacionais e políticas da década de 1990, que culminaram na criação de uma legislação educacional e em uma nova regulação do trabalho docente.

A perda de autonomia e controle da organização do trabalho docente fica clara nas normatizações tratadas neste estudo. Inicialmente, em nível nacional, a promulgação da LDBEN/1996 e a adoção do termo “valorização do magistério” ressaltam essa mudança de definições, assim como citado por Oliveira (2004). Posteriormente, com a criação dos PCN e das DCNEM, trazendo os contornos da reforma do Ensino Médio, seguida da institucionalização das avaliações externas em nível nacional, estadual e municipal, exemplificadas pelo Saeb, ENEM e pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

A atual reforma do Ensino Médio impactará fortemente os cursos de formação de professores e a atuação desses profissionais nas escolas. As universidades enfrentarão um grande desafio: manter sua autonomia pedagógica e intelectual frente às imposições contidas na Lei n.º 13.415/2017. A organização do Ensino Médio centrada nas áreas de conhecimento impõe que os currículos dos cursos de licenciatura sejam reformulados, seguindo um viés generalista, sob a justificativa de uma necessária interdisciplinaridade entre as áreas.

Em relação à atuação dos docentes, ressalta-se a contratação de “profissionais com notório saber”, o que coloca em xeque a formação docente e a longa luta travada para a garantia da valorização desses profissionais, desqualificando ainda os saberes necessários à docência, e, conseqüentemente, o valor de seu trabalho, o que muito interessa aos capitais que vão apropriar-se do campo da educação.

#### 4.2.3 Avaliação

A atual reforma conseqüentemente acarretará mudanças no processo de avaliação, o que impactará estudantes e também docentes. De acordo com o artigo 3.º, parágrafo 6.º da Lei n.º 13.415/2017, “a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”. A citação reforça os indícios de que o objetivo do governo federal em implementar a política de educação em tempo integral no Ensino Médio é treinar os estudantes em tempo integral para terem boas notas nas avaliações nacionais.

A Portaria n.º 1.145/2016 do MEC, que institui o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral, vai ao encontro da Lei n.º 13.415/2017. A leitura dos documentos é reveladora e desvela como a atual política propala promover “uma educação de qualidade”. Percebe-se nos textos que, para os reformadores, a conquista da qualidade do ensino está diretamente relacionada à imposição de avaliações e da promoção da

responsabilização. Dessa forma, as escolas e secretarias que não cumprirem as exigências contidas no compromisso firmado pelas partes serão desligadas do programa, deixando de receber a verba advinda do MEC destinada a subsidiar a manutenção do Ensino Médio em tempo integral, como definidos nos Art. 13 e 14 da Lei n.º 13.415/2017.

O investimento do governo federal só será concedido mediante a adequação das escolas e secretarias aos resultados esperados pelo MEC no IDEB e no PISA. O artigo 7.º da Portaria n.º 1.145/2016, que institui o “novo” Mais Educação<sup>35</sup>, vai ao encontro da Lei n.º 13.415/2017, e deixa claro que os sistemas de ensino deverão elaborar mecanismos de seleção e monitoramento dos gestores das escolas participantes, e, se necessário, deverão ainda realizar a substituição dos mesmos. Esta definição tem relação com a Meta 19 do PNE, que associa critérios técnicos de mérito e desempenho para a nomeação de diretores, o que futuramente acarretará até mesmo o fechamento de escolas, medida decorrente do esforço do governo federal em privatizar os serviços sociais.

Os objetivos da reforma do Ensino Médio são clareados ao mesmo tempo que o MEC se mostra como órgão indutor de qualidade, utilizando-se da estratégia da responsabilização e da meritocracia para liberar as verbas federais para os estados, medidas definidas pela Portaria n.º 1.145/2016. O MEC institui no Art. 19.º da referida Portaria a forma de monitoramento das secretarias de educação e das escolas, que prevê acompanhamento de índices de evasão, taxas de aprovação, reprovação e do desempenho no ENEM, sob pena de exclusão do programa. Sendo que, se mais de 50% das escolas de um determinado estado forem desligadas, devido ao não cumprimento das exigências feitas pelo MEC, a secretaria de educação também poderá ser desligada do programa de Ensino Médio em tempo integral (BRASIL, 2016e).

A Lei n.º 13.415/2017, a partir da imposição de um currículo com base na BNCC e nos itinerários formativos, padroniza conteúdos e procedimentos que buscam compor as avaliações em larga escala e promover o controle sobre o trabalho dos professores, a partir da imposição de padrões de produtividade. Nesse sentido, a BNCC se torna referência para o ensino ofertado na rede pública e para os processos nacionais de avaliação, o que acarretará mudanças no ENEM.

No que tange à avaliação e seus objetivos, ressalta-se que a proposta do MEC e do governo federal, materializada pela Lei n.º 13.415/2017 e pela Portaria n.º 1.145/2016, busca

---

<sup>35</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Ver em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

tornar o currículo das escolas públicas um curso preparatório para o ENEM, o que em tese garantirá um melhor desempenho dos estudantes.

Luiz Carlos de Freitas, professor da Universidade Estadual de Campinas (SP), em seu blog<sup>36</sup> relaciona a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, aprovada pela Lei n.º 13.415/2017, com a Portaria n.º 1.145/2016 do MEC, e afirma que os documentos condicionam a adesão das instituições à obrigatoriedade de melhorar seus resultados no IDEB, sob a penalidade das mesmas e das secretarias de educação serem eliminadas do programa federal. Nesse sentido, percebe-se que a reforma concebida tem como objetivo alinhar currículo e avaliação, sob a alegação de que a aprendizagem dos estudantes e seu desempenho em testes irão ser afetados positivamente.

A título de exemplo, citam-se os resultados da reforma curricular concebida na rede estadual de São Paulo, no ano de 2007, que seguiu os mesmos moldes do projeto de Ensino Médio em tempo integral apresentado pelo MEC. Segundo Nunes (2012), o ensino pautado por índices e metas, como ocorre no Estado de São Paulo, diferente do que é pregado pelo governo estadual e federal, é insuficiente e não atinge as expectativas de melhoria na qualidade da educação.

Assim, a organização curricular preconizada pela Lei n.º 13.415/2017 tende a agravar ainda mais o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais. Essa afirmativa é feita com base na instituição de percursos formativos no Ensino Médio, o que viabilizará a difusão de um conhecimento aligeirado, que não englobará os conteúdos necessários nem mesmo para a realização do ENEM, caso o exame não seja reestruturado com base na referida Lei, intensificando ainda mais a diferenciação entre o desempenho dos estudantes de escolas particulares frente aos estudantes das escolas públicas (BRASIL, 2017).

#### 4.2.4 Financiamento

A Política de Fomento para a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, define a forma e as condições para que as escolas sejam incluídas no programa. Em relação ao financiamento, é previsto que os Estados e o Distrito Federal receberão recursos do Ministério da Educação para manutenção do programa, pelo período de 10 anos, a contar do primeiro dia de implementação do Ensino Médio integral nas escolas. Para tanto, o governo federal exige que as escolas assinem um

---

<sup>36</sup> Ver em [https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/?iframe=true&theme\\_preview=true](https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/?iframe=true&theme_preview=true).

termo de compromisso que orientará a implantação e conduzirá os meios de acompanhamento da escola pelo MEC, assim como o Banco Mundial faz com os países que necessitam de empréstimos.

As transferências de recursos pelo MEC aos Estados e Distrito Federal é obrigatória no período acordado, desde que sejam cumpridos alguns critérios expressos na referida Lei, a saber:

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que: I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do Ensino Médio; e II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 2017).

Embora a Lei faça menção à criação de uma política de fomento para o Ensino Médio em tempo integral, constata-se que a ação proposta pelo governo federal tem o caráter de um programa, com foco restrito e limitado, tendo em vista que só serão autorizadas as escolas que conseguirem se adequar às condições pré-estabelecidas, e que existe um prazo de validade determinado para a existência da política.

Além disso, causa estranhamento a criação de uma política de fomento para implantação do Ensino Médio em tempo integral no contexto em que vivemos, com a aprovação de medidas de contenção do gasto público e de ajuste fiscal; a título de exemplo, cita-se a Emenda Constitucional n.º 95/2016. Acredita-se que a política se efetivará na prática como um programa que tem por objetivo viabilizar o desmonte do Ensino Médio e a privatização, que já foi sinalizada pela redação dada ao Artigo 4, parágrafo 8.º da Lei que reforma o Ensino Médio. Ora, ressalta-se que a indicação de uma data para fim do repasse de verbas pelo MEC legitima o fracasso da política e reafirma os seus ideais, caracterizados pela indução da privatização do Ensino Médio com base na instituição de parcerias público-privadas, manobra que se tornará necessária para custear o ensino integral na ausência do fomento do governo.

O Artigo 14, parágrafo 2.º, da Lei n.º 13.415/2017, corrobora com a referida tese, quando é mencionado que “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação”. Dessa forma, o trecho “respeitada a

disponibilidade orçamentária para atendimento” retira a obrigatoriedade e a responsabilidade da União de realizar o repasse de verbas às escolas aderentes à política.

Assim como na década de 1990, com a implantação do Fundef, a Lei n.º 13.415/2017 desresponsabiliza a União de financiar os estudantes do Ensino Médio, o que acarreta a transferência da responsabilidade de manutenção dessa etapa de ensino aos estados, que, por sua vez, serão induzidos a buscar parcerias privadas para continuidade do ensino integral.<sup>37</sup> O ponto chave da referida Lei é justamente abrir caminho para a privatização da Educação Básica e do Ensino Superior, a partir do adentramento das Organizações Sociais (OS), seguindo o modelo das *Charter Schools*<sup>38</sup> americanas, como anunciado no Plano Diretor de Reforma do Estado, de 1995.

No que tange à distribuição de recursos, a referida Lei modifica a organização praticada atualmente pelo Fundeb, adicionando a modalidade “formação técnica e profissional” às demais. Outro aspecto observado é que a nova distribuição de recursos estabelece que a segunda opção formativa do estudante fique condicionada às condições estruturais e financeiras dos sistemas de ensino, não sendo um direito subjetivo do mesmo. Adverte-se que o atual financiamento previsto para a educação já não se mostra satisfatório para promover um ensino de qualidade, o que se agravará com a ampliação da jornada no Ensino Médio, tendo em vista que não são previstos novos recursos, o que pode prejudicar o orçamento dos municípios e, por consequência, a manutenção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Nota-se, ainda, que a lei n.º 13.415/2017 não faz menção à regulamentação do CAQi e do CAQ, ignorando a necessidade de promover à equalização as condições de acesso e permanência dos estudantes no Ensino Médio. Além disso, não aborda aspectos importantes para construção de uma educação de qualidade, como: o limite de estudantes por sala de aula; a infraestrutura mínima das escolas para ofertar o Ensino Médio em tempo integral; e a valorização dos profissionais da educação, entre outras.

---

<sup>37</sup> Ver em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-1990>.

<sup>38</sup> *Charter Schools* é um modelo de escola americana gratuita de caráter público-privada, criada no ano de 2002 e dirigida por Organizações não governamentais sem fim lucrativos (Ong), sendo financiada pelo governo e por instituições privadas. Ver em: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/estado-deve-implantar-oss-na-area-da-educacao-aos-moldes-das-charter-schools-americanas-2-25931/>.

#### 4.2.5 Privatização do Ensino Médio

A política de tempo integral preconizada pela Lei n.º 13.415/2017 evidencia que o tempo agregado ao horário regular de ensino será dirigido a atividades que atendam ao viés dos setores sociais dominantes, materializando a lógica do PNE, a partir da instituição de Parcerias Público-Privadas (PPP). Tal modelo, na vigência da Emenda Constitucional n.º 95/2016, reitera que os recursos da educação pública virão das PPP, o que alterará o currículo, a forma e os objetivos do Ensino Médio, tendo em vista que tais definições virão das instituições privadas.

A privatização e a terceirização são consequências das determinações impostas pela Lei n.º 13.415/2016. A abertura da docência para profissionais com notório saber é um exemplo de medida que acarretará a terceirização de professores, causando a desvalorização e a precarização do trabalho docente. Outros pontos importantes que indicam privatização são: a possibilidade de repasse da verba federal para desenvolvimento de curso em instituições privadas de ensino; a determinação do limite de 10 anos de financiamento da política proposta, o que abrirá caminho para as PPP, sobretudo pela via das OS.<sup>39</sup>

Nesse sentido, a criação da formação técnico-profissional, sem o adequado investimento e feita de forma indiscriminada, desconsiderando as instituições federais que possuem há anos a modalidade de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, objetiva abrir espaço para a privatização do ensino e para o repasse do fundo público para manutenção dos grandes capitais. A estrutura da formação técnica e profissional disposta pela Lei n.º 13.415/2017, somada ao contexto político e econômico do país, culminará na compra de vagas em cursos técnicos ofertados por instituições privadas e no desmonte da educação pública.

Convém destacar que a Emenda Constitucional n.º 95/2016, que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos, está articulada ao envio da Medida Provisória n.º 746 e da aprovação da Lei n.º 13.415/2016 no Congresso Nacional. Tal como a educação pública em geral, o Ensino Médio é afetado, com a retirada do direito dos estudantes de obter uma formação plena visando ao exercício da cidadania. E, além disso, é evidenciada na Lei a abertura da mercantilização da escola pública e da fragmentação do Ensino Médio.

A criação de uma política de Ensino Médio em tempo integral pode ser considerada, num primeiro momento, como a promoção de um ensino de qualidade.

---

<sup>39</sup> Ver sobre em <http://www.marxismo.org.br/content/a-reforma-do-ensino-medio-de-temer-na-pratica-parte-1-o-caso-do-estado-de-sao-paulo/>.

Entretanto, a instituição de mudanças de tal magnitude, como preconizado pela “nova” reforma do Ensino Médio deve levar em conta as proposições de outros setores da sociedade, principalmente os membros das comunidades escolares, os professores, pesquisadores e associações acadêmicas, sindicais e estudantis do campo da educação.

Ressalta-se que muitos jovens em idade escolar se encontram no mercado de trabalho, forçados pelas precárias condições socioeconômicas familiares, o que os tem inviabilizado de cursar o Ensino Médio. Essa situação agravar-se-á em um regime de ensino em tempo integral. Nesse sentido, a obrigatoriedade de matrícula no Ensino Médio em tempo integral pode contribuir ainda mais para a evasão escolar, ou até mesmo para a exclusão desses sujeitos da escola.

Tendo em vista a recente aprovação da Lei, é necessário que os aspectos tratados neste capítulo sejam aprofundados em estudos futuros, e que haja ainda um acompanhamento de sua aplicação nas redes estaduais de ensino e nas instituições privadas, de forma a possibilitar a averiguação, com mais detalhes e dados de realidade, dos rumos cristalizados com a atual reforma do Ensino Médio e suas efetivas consequências, sobretudo para os estudantes e professores.

Entretanto, salienta-se que, para além dos aspectos tratados no texto, outros tão importantes que não puderam ser desenvolvidos, como os efeitos sobre as condições de emprego e trabalho dos docentes, a imposição de uma gestão mais discricionária, as mudanças no ENEM como exame de ingresso para o Ensino Superior, por exemplo, também são oportunos de serem estudados em profundidade e relacionados na análise da atual Política pública para o Ensino Médio no país.



## 5. O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

No sentido de aprofundar a discussão acerca das reformas empreendidas no Ensino Médio em Minas Gerais, busca-se neste capítulo descrever e analisar as mudanças ocorridas na organização e no currículo desta etapa de ensino em nível local, e sua relação com as políticas nacionais e com o contexto macroestrutural em que a educação se encontra. Para tanto, foram colhidas resoluções no site<sup>40</sup> da Secretaria de Educação que caracterizam tais reformas na rede pública de Ensino Médio do Estado. Para a seleção dos documentos<sup>41</sup>, utilizou-se a categoria “Ensino Médio” como palavra-chave da pesquisa.

Dentre os anos de 2005 e 2016, foram encontradas 76 resoluções que tratam do Ensino Médio em Minas Gerais. Destas foram selecionadas 14, por tratarem especificamente de modificações na organização e no currículo desta etapa de ensino. Os temas abordados nas resoluções são, respectivamente: conteúdos básicos comuns; organização e implantação do Projeto Escolas Referência; organização curricular do Ensino Médio; inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo (Lei n.º 11.645); organização e implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio; função do coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio; universalização do Projeto Reinventando o Ensino Médio na rede estadual; implantação do Projeto “Professor da família”.

O capítulo foi subdividido por eixos, criados com base nos temas apontados pela pesquisa documental. Inicialmente serão tratados os eixos da gestão, organização do ensino, currículo e avaliação. Posteriormente, as implicações da reforma do Ensino Médio sob o trabalho docente, na rede estadual de Minas Gerais. Para além dos documentos legais (compreendidos aqui como as leis e resoluções estudadas), foram utilizados como fonte de pesquisa o manual do Programa Reinventando o Ensino Médio e notícias e artigos de opinião publicados pelo Sindicato dos professores (SindUte) e também pela mídia<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Ver em <https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>.

<sup>41</sup> Foram selecionadas resoluções disponíveis no site da SEE-MG. Inicialmente foram selecionadas todas as resoluções que tratavam da categoria Ensino Médio. Posteriormente, foram selecionadas as resoluções que traziam alterações na gestão, no financiamento, na organização e no currículo do Ensino Médio.

<sup>42</sup> Compreende-se mídia aqui jornais e revistas eletrônicas.

### **5.1 Organização do ensino, currículo e avaliação do Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais (2005 – 2016)**

As resoluções emitidas pela Secretaria de Educação (SEE-MG) para o Ensino Médio são, em sua maioria, voltadas para a promoção de reformas no ensino e no currículo, e, conseqüentemente, na avaliação. Dentre os anos pesquisados (2005 a 2016), a primeira resolução produzida foi a n.º 666, de abril de 2005, que trata da implantação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) nas escolas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A orientação para adequação do currículo não passa apenas pelo âmbito local. Tais definições são respaldadas pelos PCN e pelas orientações advindas do CEB, a partir da elaboração dos documentos orientadores.

Na Resolução n.º 666/2005, os objetivos propalados são de conduzir a construção dos currículos das escolas com base na legislação nacional vigente, nos PCN e nos conteúdos dos componentes curriculares básicos comuns para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Ficaram instituídos pela resolução quais são os conteúdos básicos comuns a serem trabalhados nas escolas da rede estadual, além da determinação de que se deve construir uma matriz de referência para o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) (MINAS GERAIS, 2005).

O currículo foi reformado e sua lógica, alterada, seguindo um modelo norteado por eixos temáticos e tópicos de ensino. A composição do currículo passa a ter de respeitar e seguir a grade de eixos e tópicos pré-estabelecidos para cada componente curricular (disciplina), podendo a escola distribuir tais eixos dentre os três anos de Ensino Médio e adaptá-los à realidade local.

A avaliação também sofre mudanças com a chegada da Resolução n.º 666/2005, tanto para os estudantes quanto para os docentes. Ficou estabelecido que o estudante deveria demonstrar, ao longo do ano, domínio dos conteúdos básicos de cada eixo de ensino, para assim ser “promovido” para a série seguinte. Para os docentes, os CBC ficaram associados ao processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI), já exercido na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG). Ficou instituído ainda que seria criado o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), com objetivo de fornecer orientações pedagógicas e recursos didáticos para a implantação dos CBC. O CRV contaria ainda com um banco de itens para elaboração de atividades avaliativas abrangendo os eixos exigidos pelos CBC de cada componente curricular.

Com as mudanças curriculares sofridas, o PROEB passa a ter como matriz de referência os conteúdos básicos comuns estabelecidos, além de ter os resultados associados à Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos docentes.

A respeito das definições apresentadas pela Resolução n.º 666/2005, levantam-se dois pontos que merecem ser desenvolvidos. O primeiro refere-se à construção de um currículo único, com pouca ou nenhuma possibilidade real de agregar as diversidades regionais e locais, o que direciona e engessa o processo de ensino aprendizagem. E, para oficializar e forçar as escolas a desenvolverem tais eixos de ensino, reformula-se a avaliação de desempenho aplicada pelo município, o PROEB.

O segundo ponto diz respeito à vinculação da implantação dos CBC nas escolas ao PROEB, e a associação desses resultados à avaliação institucional dos docentes. Ressalta-se que não fica claro no documento de que forma seria feita tal associação. Entretanto, compreende-se que, ao relacionar uma avaliação de larga escala, que gera resultados de desempenho por escola e por turma, à avaliação de desempenho individual do docente, há a intencionalidade de responsabilizar esse professor. Tais decisões, postas em um documento oficial e mandatário, não devem ser encaradas como locais e desvinculadas de um contexto. Os documentos, principalmente os de caráter oficial, são dotados de concepções, escolhas e sentidos, o que está intimamente relacionado às decisões políticas e econômicas. Dessa maneira, não se deve analisar a situação apresentada em Minas Gerais como um fato isolado, mas sim como uma forma de viabilizar as definições políticas tomadas em prol da continuidade de um modelo de sociedade, defendido pelos detentores do poder e do capital.

No ano de 2006, a SEE-MG emitiu nova resolução, que tratava da organização curricular que passaria a ser implementada em algumas escolas de Ensino Médio da rede estadual de Belo Horizonte, sendo chamada de Projeto Escolas-Referência. A Resolução n.º 833, de novembro de 2006, baseia-se na Lei n.º 9.394 de 1996 e na Resolução CNE/CEB n.º 03 de 1998, e tem como objetivo principal reorganizar os currículos das escolas de Ensino Médio da rede estadual. Os pressupostos explicitados no documento para modificação do currículo são: 1- Atender às necessidades formativas para melhor desempenho escolar dos alunos; 2- Melhorar as condições de permanência dos alunos na escola, visando elevar o nível de sucesso na vida escolar; 3- Assegurar aos alunos do Ensino Médio capacitação para o exercício de atividades profissionais, bem como sua preparação para prosseguimento de estudos acadêmicos.

A nova proposta curricular trazida pela Resolução n.º 833/2006 foi executada a partir do ano de 2007 em algumas escolas consideradas piloto na REE-MG. As modificações

no currículo requeriam o aumento da carga horária anual dos estudantes, acrescentando módulos-aula de disciplinas de áreas específicas do conhecimento nos cursos de Ensino Médio regular (diurno e noturno). A ideia é que o estudante fosse vinculado a uma área de conhecimento, sendo alternativas de oferta as ciências humanas, as ciências exatas e as ciências biológicas.

**Tabela 4 – Alternativas de oferta do curso de Ensino Médio e número de módulos-aula, por ano de estudo REEMG – 2007**

ALTERNATIVAS	1.º ANO		2.º ANO				3.º ANO		4.º ANO		N.º total de módulos-aula
	1.º e 2.º semestres		1.º semestre		2.º semestre		1.º e 2.º semestres		1.º semestre		
	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	
1. Ensino Médio regular (diurno)	25	1000	25	500	25	500	25	1000	-	-	3000
2. Ensino Médio regular (noturno)*	20	800	20	400	20	400	20	800	20	400	2800
3. Educação de Jovens e Adultos (noturno)	20	800	20	400	20	400	-	-	-	-	1600
4. Projeto de Aceleração de Aprendizagem	15	600	15	300	-	-	-	-	-	-	900

Fonte: Anexo I da Resolução SEE n.º 833/2006.

A Tabela 2 compila os dados de módulos-aula por tipo do curso e por ano, sendo dividido entre Ensino Médio regular (diurno e noturno), Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno e Projeto de Aceleração de Aprendizagem. Percebe-se que o Ensino Médio regular diurno possui um número superior de módulos-aula em comparação ao Ensino Médio noturno e ao EJA. Outro ponto é que a duração do Ensino Médio regular noturno é estendida para 2800 módulos-aula de 50 minutos, e o curso passa a ter a duração de 3,5 anos.

A organização curricular apresentada oferecia uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino, com acréscimo de módulos-aula previstos para outros conteúdos de livre escolha da escola. A carga horária total era distinta entre as modalidades de ensino, a saber: Ensino Médio regular diurno com 3000 módulos-aula; Ensino Médio regular noturno com 2800 módulos-aula; Educação de Jovens e Adultos noturno com 1600 módulos-aula e Projeto de Aceleração de Aprendizagem com 900 módulos-aula.

Os módulos-aula previstos para conteúdo de livre escolha da escola, conforme a Resolução n.º 833/2006, poderiam ser utilizados pela escola para aumentar a carga horária dos componentes curriculares do Currículo Básico Comum; introduzir novos componentes curriculares nos cursos; e oferecer cursos de formação inicial para o trabalho.

Na primeira série, o currículo abarcava a obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns, já definidos pela resolução SEE n.º 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 5 – Estrutura curricular da 1.ª série do Ensino Médio, da REEMG – 2007**

CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	Alternativas de oferta		
	Ensino Médio regular (diurno)	Ensino Médio regular (noturno) e EJA	Aceleração de Estudos
	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula
Arte	2	1	1
Biologia	2	2	2
Educação Física	2	1	-
Física	2	2	1
Geografia	2	2	1
História	2	2	1
Língua Estrangeira	2	2	1
Língua Portuguesa	4	3	3
Matemática	3	3	3
Química	2	2	2
Outros (opção semestral)	2	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>15</b>

Fonte: Anexo II da Resolução SEE n.º 833/2006.

Já na segunda série do Ensino Médio, a Resolução n.º 833/2006 previa a obrigatoriedade de ênfases curriculares nas áreas de conhecimento, com aprofundamento dos Conteúdos Básicos Comuns.

A organização da terceira série segue a mesma lógica do ano anterior, entretanto as condições para o aluno cursar determinada área de conhecimento têm a regra alterada. As Tabelas 6, 7 e 8 apresentam as estruturas curriculares referentes à segunda e à terceira séries do Ensino Médio na REE-MG para o ano de 2007.

**Tabela 6 – Estrutura curricular da 2.ª série do Ensino Médio, ênfase em Ciências Humanas, da REEMG 2007**

CBC (Ênfase Curricular) Máximo: 8 disciplinas	ALTERNATIVAS DE OFERTA		
	Ensino Médio regular (diurno)	Ensino Médio regular (noturno) e EJA	Aceleração de Estudos
	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos- aula	N.º semanal de módulos-aula
ÊNFASE: CIÊNCIAS HUMANAS			
Arte	-	-	-
Biologia	-	-	-
Educação Física	-	-	-
Física	-	-	-
Geografia	4	3	3
História	4	3	3
Língua Estrangeira	4	2	2
Língua Portuguesa	4	4	4
Matemática	3	3	3
Química	-	-	-
Outros (opção semestral)	6	5	-
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>15</b>

Fonte: Anexo III da Resolução SEE n.º 833/2006.

Nas segundas séries, a estrutura curricular segue a orientação por ênfase, o que delimita disciplinas específicas cursadas pelo estudante. Como visto na Tabela 6, a ênfase em Ciências Humanas exclui da grade curricular da segunda série as disciplinas Arte, Biologia, Ed. Física, Física e Química.

Já os estudantes que cursarem a segunda série com a ênfase em Ciências da Natureza (TABELA 7) deixariam de ter as disciplinas de Arte, Educação Física, Geografia, História e Língua Estrangeira.

A partir da nova organização, as escolas de Ensino Médio regular noturno que optassem pela distribuição dos módulos-aula em 3 anos e 6 meses, seguiriam estrutura curricular apresentada pela SEE, sendo composta de três áreas de conhecimento (ciências humanas, exatas e biológicas), assim como na terceira série do Ensino Médio. Ficou estipulado ainda pela Resolução n.º 833/2006 que os estudantes matriculados no Ensino Médio regular noturno deveriam cumprir 160 módulos-aula anuais de atividades complementares.

**Tabela 7 – Estrutura curricular da 2.ª série do Ensino Médio, ênfase em Ciências da Natureza, da REEMG 2007**

CBC (Ênfase Curricular) Máximo: 8 disciplinas	ALTERNATIVAS DE OFERTA		
	Ensino Médio regular (diurno)	Ensino Médio regular (noturno) e EJA	Aceleração de Estudos
	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula
ÊNFASE: CIÊNCIAS DA NATUREZA			
Arte	-	-	-
Biologia	4	3	3
Educação Física	-	-	-
Física	4	3	3
Geografia	-	-	-
História	-	-	-
Língua Estrangeira	-	-	-
Língua Portuguesa	3	3	3
Matemática	4	4	3
Química	4	3	3
Outros (opção semestral)	6	4	-
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>15</b>

Fonte: Anexo IV da Resolução SEE n.º 833/2006.

**Tabela 8 – Estrutura curricular da 3.ª série do Ensino Médio REEMG – 2007**

CBC AMPLIADO  Máximo: 8 disciplinas	ALTERNATIVAS DE OFERTA					
	Ensino Médio regular (diurno)	Ensino Médio regular (noturno)	Ensino Médio regular (diurno)	Ensino Médio regular (noturno)	Ensino Médio regular (diurno)	Ensino Médio regular (noturno)
	N.º semanal de módulos- aula	N.º anual de módulos- aula	N.º semanal de módulos- aula	N.º anual de módulos- aula	N.º semanal de módulos- aula	N.º anual de módulos- aula
	CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
Arte	-	-	-	-	-	-
Biologia	-	-	2	2	4	4
Educação Física	-	-	-	-	-	-
Física	-	-	4	3	2	2
Geografia	4	3	-	-	-	-
História	4	3	-	-	-	-
Língua Estrangeira	2	2	-	-	-	-
Língua Portuguesa	4	4	3	3	3	3
Matemática	3	3	4	4	4	3
Química	-	-	4	3	4	3
Outros (opção semestral)	8	5	8	5	8	5
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>20</b>

Fonte: Anexo V da Resolução SEE n.º 833/2006.

Na segunda, terceira e quarta<sup>43</sup> séries do Ensino Médio, diferentemente do primeiro ano do curso, em que os estudantes seguem um único percurso curricular, as turmas eram organizadas a partir de alguns critérios, são esses: 1- Alunos com aproveitamento igual ou superior a 70% em todas as disciplinas da primeira série têm livre opção para escolha de seu percurso curricular, seguindo uma das três áreas de conhecimento (válido apenas para a segunda série do EM); 2- Alunos com aproveitamento inferior a 70% em, pelo menos, uma disciplina da primeira série não escolhem seu percurso curricular, sendo este definido pela área de conhecimento em que o estudante apresentou menor desempenho (válido apenas para a segunda série do EM); 3 - Estudantes da terceira e quarta séries do Ensino Médio têm livre opção para escolha de sua área de interesse, independentemente de seu rendimento escolar.

A Resolução n.º 833/2006 traz alterações no âmbito da organização do ensino e do currículo que devem ser discutidas, principalmente no que tange à qualidade da formação dos estudantes do Ensino Médio. A adequação do currículo por áreas de conhecimento trazida neste documento segue a orientação advinda da resolução CEB n.º 03/1998, que institui as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, documento já discutido no capítulo anterior.

As diretrizes curriculares para o Ensino Médio traçam objetivos a serem alcançados a partir da reformulação dos currículos das redes de ensino. Fica claro no artigo 1.º da Resolução CEB n.º 03/1998 qual a concepção de educação assumida enquanto política pública, o que impacta diretamente no papel do Ensino Médio no mundo produtivo e sua função na formação dos jovens.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (CEB, 1998).

Assim como observado nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, a aprovação dos documentos legais no Brasil se dá de forma articulada com a criação de políticas públicas para a educação. O que se percebe é que, na maioria das vezes, para a execução das políticas pelo governo, é necessária a construção de documentos legais que viabilizem e induzam projetos. Nesse sentido, primeiro são pensadas as políticas educacionais, diante das concepções próprias dos sujeitos reformadores e detentores do poder,

---

<sup>43</sup> A 4.ª série era cursada apenas pelos estudantes do Ensino Médio noturno.



que também elaboram textos para os documentos legais. O Estado, por meio de suas instituições e do Congresso Nacional, aprova a versão final dos textos contemplando seus interesses, muitas vezes com uma retórica de participação dos educadores e da sociedade civil no processo. No caso das diretrizes para o Ensino Médio, não foi diferente.

Para compreender os reais objetivos das reformas conduzidas no Ensino Médio, devem-se analisar meticulosamente o rumo e a concepção das políticas assumidas no país, e é dessa forma que esse trabalho foi pensado e conduzido. No contexto da Resolução 833/2006, encontra-se uma reforma do Ensino Médio em curso. Observa-se que, por mais que o texto da resolução CEB n.º 03/1998, documento que embasa a construção da Resolução n.º 833/2006, tenha como objetivo um currículo que vincule uma educação para o mundo do trabalho com a prática social do jovem, isso não é executado, tendo em vista a forma como a organização curricular é estabelecida.

A resolução CEB n.º 03/1998 não obriga as escolas a desenvolverem as áreas de conhecimento de determinada forma, mas sim indica os critérios que deverão ser observados para a organização dos currículos. Entretanto, com a criação de avaliações externas, tanto no âmbito municipal/estadual quanto no nacional, o ensino passa a ser direcionado, inviabilizando a adequação dos currículos pelas redes de ensino às peculiaridades regionais ou locais, como estipula o documento, retirando a autonomia dos entes federados e das escolas.

Outro ponto relativo à resolução n.º 833/2006 é a organização do percurso curricular dos estudantes. A primeira série do Ensino Médio é a mesma para todos, e na segunda e na terceira, segue-se um critério diferente. Na segunda série, o estudante que não alcançou 70% em todas as disciplinas no ano anterior é direcionado pela escola a cursar uma ênfase na área de conhecimento em que obteve menor desempenho, o que gera dúvidas e críticas. Qual o sentido desse estudante ser direcionado a um percurso curricular que se torna obrigatório, e que na teoria englobaria disciplinas voltadas tanto para a formação geral quanto para a formação profissional ligada a essa área de conhecimento? Qual o impacto de percursos formativos distintos entre os estudantes, tendo em vista a continuidade dos estudos no Ensino Superior? Como esses percursos formativos auxiliariam esses jovens a serem introduzidos no mundo do trabalho? Faz sentido mensurar o desempenho desses jovens em uma avaliação de larga escala? E a pergunta mais importante: como eles farão os exames para ingresso no Ensino Superior tendo percursos curriculares distintos?

As respostas para as perguntas colocadas não estão postas, e necessitam de uma profunda análise sobre as implicações das modificações curriculares trazidas pelo programa sob a formação dos jovens nesse período. Entretanto, a partir da análise da literatura e dos

documentos oficiais, pode-se inferir que o Projeto Escolas Referência, implementado pela Resolução n.º 833/2006, em consonância com a Resolução CEB n.º 03/1998, legitima uma trajetória desigual entre os estudantes, uma vez que a carga horária cursada nas disciplinas é variável de acordo com a área de conhecimento “escolhida” pelos mesmos. Além disso, a dualidade entre formação para o trabalho e a continuidade nos estudos é mais uma vez estabelecida no currículo do Ensino Médio, tendo em vista que os estudantes têm percursos diferentes dentro de um mesmo currículo, mas prestam um mesmo exame de seleção para o acesso à Educação Superior, o que inviabiliza o ingresso nesse nível de ensino.

No ano de 2007 foi instituída a Resolução n.º 1017, que modificava, mais uma vez, o currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais. As mudanças são em decorrência da resolução CNE/CEB n.º 04/2006, que determinava que as redes de ensino assegurassem tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental. As disciplinas e as temáticas supracitadas, na estrutura curricular preconizada pela resolução CEB n.º 03/1998, foram “esquecidas”, ou melhor, não incluídas formalmente nas grandes áreas de conhecimento. Nesse sentido, foi necessária a modificação das resoluções vigentes para que leis anteriores fossem cumpridas. Ressalta-se que tais decisões não foram desprovidas de intencionalidade, tendo em vista o caráter crítico e reflexivo inerente a tais conhecimentos.

A organização curricular iniciada pela resolução SEE-MG n.º 833/2006 só foi alterada significativamente após a inclusão da resolução SEE-MG n.º 2017, aprovada no ano de 2011.

O atendimento aos estudantes é alterado pelo art. 1.º da resolução supracitada, e passa a ser compreendido por Ensino Médio regular diurno, Ensino Médio regular noturno, ambos com 2500 módulos-aula anuais, e o Ensino Médio na modalidade jovens e adultos (EJA), com 1600 módulos-aula anual. O Projeto de Aceleração de Estudos no Ensino Médio é retirado.

Tendo em vista as definições da Resolução n.º 2017/2011, manteve-se a obrigatoriedade do ensino dos CBC, definidos pela resolução n.º 666/2005, na primeira série do Ensino Médio (TABELA 9).

**Tabela 9 – Organização curricular da 1.<sup>a</sup> série do Ensino Médio após a Resolução SEE-MG n.º 2.017/2011**

Contéudos Básicos Comuns	Ensino Médio regular diurno	Ensino Médio regular noturno	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula
Língua Portuguesa	4	4	3
Língua Estrangeira	2	2	2
Arte	1	1	1
Educação Física	2	2	1
Matemática	4	4	3
Física	2	2	2
Química	2	2	2
Biologia	2	2	2
Geografia	2	2	1
História	2	2	1
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Resolução n.º 2.017/2011.

Como se pode observar na Tabela 9, outro ponto exigido pela Resolução n.º 2017/2011 é a obrigatoriedade da oferta de um módulo-aula semanal das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio regular e na EJA, e de dois módulos-aula da disciplina de Educação Física no Ensino Médio regular e um módulo-aula na EJA. São definidos ainda um número mínimo de módulos-aula semanal para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e a obrigatoriedade na oferta da disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa dos estudantes.

Já a segunda e terceira séries do Ensino Médio (TABELAS 10 e 11) teriam organização curricular definida pelas escolas, respeitada a oferta de 10 disciplinas anuais, além dos módulos-aula pré-estabelecidos pela matriz curricular.

**Tabela 10 – Organização curricular da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio após a Resolução SEE-MG n.º 2.017/2011**

Contéudos Básicos Comuns	Ensino Médio regular noturno	Ensino Médio regular diurno	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula	N.º semanal de módulos-aula
Língua Portuguesa	4	4	3
Língua Estrangeira	-	-	-
Educação Física	2	2	1
Matemática	4	4	3
Física	-	-	-
Química	-	-	-
Biologia	-	-	-
Geografia	-	-	-
História	-	-	-
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir Resolução n.º 2.017/2011.

Em relação à carga horária diária, no Ensino Médio regular noturno era aceito que cada módulo-aula tivesse 40 ou 50 minutos, de acordo com decisão da escola, em concordância com a comunidade escolar. Entretanto, caso ocorresse a opção por módulos-aula de 40 minutos, a carga horária restante deveria ser cumprida sob a forma de atividades complementares, realizadas fora do horário regular do curso. Sobre tal definição, questiona-se como de fato os estudantes participavam de atividades no contraturno, tendo em vista que o curso noturno agrega, em sua maioria, estudantes trabalhadores, o que inviabiliza a participação nessas atividades.

**Tabela 11 – Organização curricular da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio por área de conhecimento, após a Resolução SEE-MG n.º 2.017/2011**

Conteúdos Básicos Comuns	CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
	Ensino Médio regular (diurno e noturno)	Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio regular (diurno e noturno)	Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio regular (diurno e noturno)	Ensino Médio – Educação de jovens e adultos
Arte	-	-	-	-	-	-
L. Portuguesa	4	3	4	3	4	3
L. Estrangeira	2	1	-	-	-	-
Ed. Física	1	1	1	1	1	1
Matemática	4	3	4	3	3	3
Física	-	-	4	3	3	-
Química	-	-	-	-	-	-
Biologia	-	-	-	-	-	-
Geografia	3	2	-	-	-	-
História	3	2	-	-	-	-
Sociologia	1	1	1	1	1	1
Filosofia	1	1	1	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir Resolução n.º 2.017/2011.

A Resolução n.º 2017/2011 já trazia um esboço da política educacional que se pretendia implantar na REE-MG. O documento afirmava que seria implantado um projeto piloto que seguiria a organização curricular específica, em que os estudantes teriam percursos curriculares distintos orientados por áreas do conhecimento. Para tanto, foi aprovada em janeiro de 2012 a Resolução n.º 2030, que instituiu e regulamentou a organização curricular que foi gradativamente implantada nas escolas de Ensino Médio da REE-MG.

Os objetivos propalados para o Ensino Médio foram alterados com a chegada da Portaria n.º 2030/2012, acrescentando-se o viés do ensino por competências e a criação de

habilidades para empregabilidade<sup>44</sup>. A concepção de saberes e competências é defendida por Perrenoud (2002), que relaciona esses conceitos como uma nova forma de ensinar, adotando uma prática dita como reflexiva. O autor explica que adotar tal prática na educação é necessário, uma vez que a sociedade se encontra em transformação, e necessita de sujeitos capazes de inovar, negociar e regular; para tanto o aprendizado deve ser dinâmico, a partir de suas experiências.

Para além da formação dos estudantes, a adoção da concepção de saberes e competências acarreta mudanças no trabalho e na formação dos docentes. Tal concepção prioriza o “saber fazer” e o “aprender com a prática”, desconsiderando a necessidade de uma teorização para que seja alcançada de fato uma prática reflexiva.

A mudança trazida pela Resolução n.º 2030/2012 para o Ensino Médio não foi puramente conceitual. A alteração do termo *saber* para *competência* reafirma qual sujeito se espera formar. Trata-se de um sujeito concebido para executar atividades meramente técnicas, desprovido de reflexão e crítica em relação à realidade em que se encontra a sociedade. Nesse sentido, compreende-se que uma formação que tem por base a noção de competências e habilidades tem caráter tecnicista e positivista, por meio do controle e de avaliações docentes e discentes, perpetuando os ideais capitalistas (PIMENTA, 2009).

Ressalta-se ainda que, no Brasil, foi amplamente aceita por parte dos reformadores empresariais da educação<sup>45</sup> a noção de competências e habilidades. Tal fato pode ser observado a partir da análise da conjuntura nacional assumida na reforma do Ensino Médio no Brasil, viabilizada em 2009 pelo ProEMI. A explicação para essa construção se dá pela necessidade de formação de mão de obra para o sistema de produção capitalista, em detrimento de uma formação integral e crítica, em que o sujeito deve ser formado enquanto cidadão, tendo compreensão do que é o mundo do trabalho<sup>46</sup> e sua complexidade.

As alterações na organização e no currículo do Ensino Médio mineiro originadas pela Resolução n.º 2030/2012 ocorreram de maneira gradativa. Inicialmente foram selecionadas onze escolas situadas na região norte de Belo Horizonte para compor o quadro de escolas piloto. Nessas escolas, a adequação curricular ocorreu gradativamente, iniciando-se com os primeiros anos do Ensino Médio.

---

<sup>44</sup> O conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às condições da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência (MACHADO, 1998, p. 18).

<sup>45</sup> Ver FREITAS, 2014.

<sup>46</sup> Ver FIGARO, 2008.

O Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) foi lançado no governo tucano de Antônio Anastasia, a partir da Resolução n.º 2030/2012, e seguia uma lógica conceitual e curricular diferente da assumida anteriormente. O currículo se organizava em dois eixos: formação geral e formação específica. A formação geral compreendia os CBC, assim como a versão curricular póstuma. Já a formação específica contava com “conteúdos curriculares destinados à geração de competências e habilidades na área de empregabilidade” (MINAS GERAIS, 2012a).

No ano de 2012, para as escolas piloto, foram ofertadas três áreas de empregabilidade, sendo elas: comunicação aplicada, tecnologia da informação e turismo. O acompanhamento dos estudantes era feito por um coordenador do projeto e um coordenador para cada área de empregabilidade, totalizando quatro coordenadores por escola. Sobre as áreas de empregabilidade oferecidas pelo programa, a SEE-MG determina como as habilidades serão trabalhadas em cada um dos cursos:

A área de Comunicação Aplicada se estende desde o exame das relações mais gerais entre comunicação e sociedade até a formação em tópicos como Produção para Web, Criação Visual e Produção de Eventos, entre outros. Tecnologia da Informação é uma área de conhecimento percebida a cada dia como crescentemente estratégica para quaisquer áreas de atuação. O currículo proposto é focado, basicamente, na aquisição de habilidades básicas para a resolução de problemas, o que viabiliza a formação de alcance generalizado, caracterizadora do Projeto Reinventando. Integram também a estrutura curricular da área itens com forte dose de atratividade como Jogos Digitais, Projetos de Inclusão Digital e projetos decorrentes do uso mais imediato da TI. Da mesma forma que as demais áreas, a formação em Turismo visa propiciar conhecimentos que permitam um amplo âmbito de atuação, que compreende aspectos de natureza histórica, cultural e paisagística. Compreendendo temas mais abrangentes como a relação entre Turismo e Sustentabilidade, são também visados tópicos como Montagem de Projetos Turísticos, Turismo de Eventos e Diagnóstico de Infraestrutura Turística (MINAS GERAIS, 2013d, p. 19 e 20).

A fim de apresentar as áreas de empregabilidade aos estudantes, as escolas deviam obrigatoriamente realizar um Seminário de Percurso Curricular, que objetivava auxiliar os estudantes a optarem por uma das três áreas de empregabilidade. Esse seminário era realizado no início do primeiro ano letivo, e o estudante deveria obrigatoriamente fazer sua escolha.

O currículo das escolas piloto integrantes do REM tem o total de 1200 módulos-aula anual e a carga horária de 1000 horas anuais. A área de empregabilidade se dividia entre disciplinas teóricas e conteúdos práticos, que eram utilizados para realizar visitas técnicas e excursões ligadas à área escolhida pelo estudante (TABELA 12).

A carga horária diária do Ensino Médio regular diurno foi ampliada, incluindo o sexto horário nas escolas piloto. Dessa forma, os estudantes participavam de 6 módulos-aula

de 60 minutos cada. Já no Ensino Médio noturno eram exercidos 5 horários de 50 ou 40 minutos, conforme decisão da comunidade escolar.

**Tabela 12 – Organização curricular do Ensino Médio nas escolas piloto da rede estadual de Belo Horizonte na vigência do Projeto Reinventando o Ensino Médio**

			1.º ANO (A partir de 2012)			2.º ANO (A partir de 2013)			3.º ANO (A partir de 2014)		
			Módulos-aula semanais	Módulos-aulas anuais	Carga horária anual	Módulos-aulas semanais	Módulos-aula anuais	Carga horária anual	Módulos-aulas semanais	Módulos-aula anuais	Carga horária anual
DIURNO	FG	CBC	25	1000	833:20	25	1000	833:20	25	1000	833:20
	FE	Conteúdos de empregabilidade	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Conteúdos práticos	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	<b>TOTAL DIURNO</b>		<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>1000:00</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>1000:00</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>100:00</b>
NOTURNO	FG	CBC	22	880	733:20	22	880	733:20	22	880	733:20
	FE	Conteúdos Interdisciplinares	-	-	100:00	-	-	100:00	-	-	100:00
		Conteúdos de empregabilidade	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Conteúdos práticos	-	-	66:40	-	-	66:40	-	-	66:40
<b>TOTAL NOTURNO</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>1000:00</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>1000:00</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>1000:00</b>	

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Resolução n.º 2.030/2012.

No sentido de estabelecer os rumos do Programa Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais, foi criado, no ano de 2013, um Caderno de Orientações que teve ampla divulgação nas secretarias regionais e escolas da REE-MG. O “manual” tratava a nova reforma como algo necessário para se adequar às novas exigências do mundo contemporâneo.

Mais uma vez pode ser estabelecida relação entre as reformas educacionais propostas tanto em nível nacional, quanto local, com a reestruturação do sistema capitalista. As mudanças abrangeram a organização do sistema, principalmente a partir da chegada da



“sociedade da informação”<sup>47</sup>, em que as novas tecnologias são incorporadas como peça-chave para o alcance de objetivos em nível mundial.

A globalização, relacionada aqui com o avanço do capitalismo pelo mundo, adentra as fronteiras dos estados nação, interferindo na criação de políticas públicas em prol da manutenção do sistema capitalista e da geração de lucro para os “detentores do capital”. A educação, em especial o Ensino Médio, surge como parte da engrenagem que faz o sistema se estruturar, ou seja, é a partir das reformas no Ensino Médio que é estabelecida a força de trabalho necessária para manter o sistema de produção vigente.

O documento redigido pela SEE-MG para apresentação do programa traz alguns pressupostos para a sua criação, o que demonstra a que demandas o programa está respondendo:

O aumento crescente da demanda por mais escolaridade, a busca urgente por novas formações, a necessidade de estruturas e percursos curriculares dotados de flexibilidade, os novos papéis exigidos do professor, a chegada de mercado e recursos pedagógicos tecnologicamente avançados, a evidente limitação das metodologias mais ortodoxas, somados a tantos outros fatores, constituem um desafio para quaisquer sociedades, particularmente para as instituições que nelas estão mais estritamente associadas à educação (MINAS GERAIS, 2013d, p. 05).

Uma falsa ideia de melhoria da qualidade do Ensino Médio é propalada como pano de fundo para se reformar o currículo, e como algo necessário frente às demandas contemporâneas, alegando o avanço do mercado, a falha das metodologias utilizadas nas escolas e a necessidade de que os professores assumam novos papéis, como pressupostos para que se instaurem tais mudanças.

O objetivo geral do programa, trazido no manual do REM, é construído sob o viés da importância da criação de competências necessárias para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, e que só a partir do acesso a esse conhecimento o jovem estaria de fato exercendo sua cidadania.

O projeto Reinventando o Ensino médio, através da reformulação curricular da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais, tem como objetivo a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a resignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea (MINAS GERAIS, 2013d, p. 11).

---

<sup>47</sup> Segundo Santos (2004, p. 19), vivemos em uma sociedade de informação, “onde a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais para a competitividade econômica. Dependentes de mão de obra muito qualificada, as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque”.

É ressaltado no texto do documento que o “novo” currículo permitiria que os estudantes exercessem o direito da escolha, promoveria a redução da taxa de abandono no Ensino Médio e proporcionaria aos professores formação continuada. Na íntegra, os objetivos específicos do programa são:

Proporcionar o acesso a temáticas e abordagens que despertem o interesse dos estudantes; destacar os novos papéis desempenhados pelo conhecimento na contemporaneidade; viabilizar trajetórias e percursos curriculares diferenciados, de modo a permitir aos estudantes o exercício da escolha; propiciar o uso por parte da escola de novos recursos tecnológicos na área da educação. Ampliar o número de matrículas no Ensino Médio; possibilitar a elevação dos indicadores de desempenho no Ensino Médio. Difundir permanentemente procedimentos pedagógicos de boas práticas no âmbito das escolas; reduzir os índices de abandono/evasão; garantir aos professores, gestores e demais profissionais da educação instâncias de formação permanente” (MINAS GERAIS, 2013d, p. 11).

Os objetivos do REM são questionados em dois pontos prioritários. O primeiro é sobre a formação continuada dos professores, que no programa parece ser compreendida como capacitar o docente para ser um profissional polivalente. No programa são adicionadas áreas de empregabilidade, mas não são incorporados ao quadro de servidores novos profissionais de áreas específicas, ficando tais disciplinas a cargo dos professores da escola, o que precariza sua condição de trabalho, além de comprometer a qualidade do ensino ofertado.

O segundo ponto diz respeito à promessa de redução dos índices de abandono. O programa adiciona carga horária a um currículo já sobrecarregado, o que promove desinteresse e dificuldades para que o estudante se mantenha no curso. Nesse sentido, questiona-se o potencial do programa em promover a redução do abandono no Ensino Médio, quando se sabe que os estudantes não frequentam a escola devido a fatores internos e externos, como apontado por Batista e Souza (2009) e Sousa *et al.* (2011), sendo: problemas de origem socioeconômica; falta de incentivo da família; necessidade de se inserir no mercado de trabalho e currículo sobrecarregado.

A escolha das onze escolas da região Norte de Belo Horizonte como projeto piloto foi justificada, principalmente, pela vulnerabilidade associada às famílias residentes nestes bairros, como consta na cartilha do REM:

A escolha se deu pelo fato de a Regional Norte, área de localização das escolas, apresentar características que a otimizam enquanto laboratório do projeto: altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural pronunciada, presença de comunidades Quilombolas e Ciganas, bem como uma ocupação territorial desordenada e uma acentuada tendência de crescimento populacional através da expansão do Vetor Norte em Belo Horizonte. A escolha da área de

atuação do piloto foi ditada, como se pôde ver, por fatores como relevância pública, viabilidade de funcionamento e oportunidade de replicabilidade (MINAS GERAIS, 2013d, p. 18).

A definição da SEE-MG sobre a forma de seleção das escolas para o projeto piloto é questionável, uma vez que é atribuída a jovens residentes em bairros pobres a necessidade de cursar um Ensino Médio com um currículo diferenciado. Observa-se que o discurso oficial acerca da implantação do REM é aportado na melhoria da qualidade do Ensino Médio e na redução das taxas de abandono, a partir da ressignificação do ensino. Entretanto, percebem-se, a partir de seus objetivos específicos, seus pressupostos e sua configuração, que, para além do que é pregado no discurso oficial, objetiva-se criar diferentes percursos curriculares com o intuito de inviabilizar a continuidade dos estudos no Ensino Superior, formando os estudantes da REE-MG para suprir as demandas advindas do mercado de trabalho, perpetuando assim os ideais do sistema capitalista sobre a classe trabalhadora.

Outra hipótese para a escolha da SEE-MG por determinadas escolas para compor o projeto piloto perpassa pela ideia de que há aceitabilidade de suas direções ao programa e a atual gestão da SEE-MG. Ressalta-se que, por não ter sido desenvolvido um trabalho de campo, e por esse assunto não ser o objeto de estudo dessa dissertação, não há como investigar a hipótese, sendo importante desenvolver pesquisas que discutam esses argumentos.

Tratando sobre a aplicabilidade do REM nas escolas, foi definido pela Resolução SEE-MG n.º 2032/2012 um novo personagem para garantir a execução do programa, denominado coordenador geral do projeto. Essa função era ocupada pelos vice-diretores das escolas, e cabia a eles, de forma geral, implantar e acompanhar o programa nas escolas, orientando a articulação entre a formação geral e a formação específica. Posteriormente, foram criadas as funções dos coordenadores das áreas de empregabilidade, no sentido de apoiar o trabalho de coordenador geral do projeto.

No ano de 2013, a partir da avaliação da implantação do REM pela SEE-MG, decidiu-se pela expansão do projeto para 122 escolas de Ensino Médio. Os objetivos do programa foram reafirmados; entretanto, as áreas de empregabilidade sofreram expansão, passando de três (projeto piloto) para sete. De acordo com o artigo 3.º da Resolução SEE-MG n.º 2.251/2013, foram indicadas no ano de 2013 sete áreas de empregabilidade, sendo que as escolas participantes deveriam optar por três destas áreas. São elas:

- I- Comunicação Aplicada;
- II- Empreendedorismo e gestão;
- III- Estudos avançados: Ciências;

- IV- Estudos avançados: Linguagens;
- V- Meio ambiente e recursos naturais;
- VI- Tecnologia da informação;
- VII- Turismo.

A carga horária total dos três anos do Ensino Médio não foi alterada, tendo em vista a última organização curricular, mantendo-se as 3000 horas. Para o Ensino Médio regular diurno, o sexto horário também é mantido. E no Ensino Médio regular noturno, a opção da comunidade escolar por 5 módulos-aula de 50 minutos ou de 40 minutos. Entretanto, a novidade se dá pela adição da seção 2 do artigo 6.º da Resolução SEE-MG n.º 2.251/2013, que determina como os professores deveriam organizar o tempo de aula. Ressalta-se na seção que a carga horária do professor era de 50 minutos, sendo 10 minutos destinados à orientação e ao acompanhamento de atividades complementares desenvolvidas pelos estudantes.

Sobre a exigência discorrida na 2.º seção do artigo 6.º, percebe-se uma clara interferência na autonomia dos docentes, o que impacta no desenvolvimento do trabalho. Além disso, surge o questionamento de quem é o profissional que acompanha os alunos do Ensino Médio noturno no período que os mesmos desenvolvem as atividades complementares. Afinal, quem são os profissionais que orientam esses alunos nas atividades realizadas fora do horário escolar, a fim de cumprir a carga horária anual? Esse questionamento merece uma investigação específica que não será, a priori, desenvolvida nesse trabalho. Entretanto, infere-se que a prática induzida pela gestão culmina na precarização do trabalho dos docentes atuantes no Ensino Médio noturno na rede estadual.

No ano de 2014 a SEE-MG decidiu pela universalização do REM nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. A oficialização foi feita por meio da Resolução n.º 2.486 de dezembro de 2013, que trouxe ainda algumas modificações nas áreas de empregabilidade e acrescentou outros itens.

No que tange às áreas de empregabilidade, após a Resolução SEE-MG n.º 2.486/2013, as escolas poderiam optar por três dentro de cinco áreas oferecidas. A decisão sobre quais áreas optar deveria ser tomada pela escola em conjunto com a comunidade.

- Art. 5.º O Reinventando o Ensino Médio oferecerá as seguintes áreas de empregabilidade:
- I- Comunicação aplicada;
  - II- Empreendedorismo e gestão;
  - III- Meio ambiente e recursos naturais;
  - IV- Tecnologia da informação;
  - V- Turismo.

§ 1º Deverá ser realizada pelas escolas assembleia com a comunidade escolar para que esta, democraticamente, escolha 3 (três) áreas de empregabilidade dentre as 5 (cinco) previstas no artigo (Minas Gerais, 2013c).

Um ponto acerca do desenvolvimento do programa nas escolas que recebeu críticas é a possibilidade trazida pelo artigo 13 da Resolução SEE-MG n.º 2.486/2013 de que as direções das escolas poderiam buscar parcerias com instituições privadas para a realização de ações relacionadas às áreas de empregabilidade, por meio da assinatura de convênios ou instrumentos jurídicos. O que se percebe é a indução à concessão de benefícios à iniciativa privada em troca de auxílio para nutrir o funcionamento das áreas de empregabilidade do programa. Tal prática continuou em vigor até o término do programa REE-MG.

Com a derrota do governo do PSDB nas eleições de 2014, a primeira mudança conduzida na gestão do então governador Fernando Pimentel foi a suspensão do REM nas escolas de Ensino Médio. A decisão foi tomada, principalmente, com base nas inúmeras reivindicações feita por estudantes, pais, professores e coordenadores. As reclamações passavam pela exaustiva jornada de estudo enfrentada pelos estudantes, pela baixa qualidade do ensino nas áreas de empregabilidade e pela ausência de professores especialistas para ministrar as disciplinas da área técnica.<sup>48</sup>

Em 2015, tendo como porta-voz a Secretária de Educação Macaé Evaristo, o programa é oficialmente suspenso e o Ensino Médio passa a ser compreendido pela Resolução como etapa conclusiva da Educação Básica. A carga horária é reduzida, tendo em vista a exclusão das áreas de empregabilidade, totalizando 2500 horas, divididas entre três anos do Ensino Médio (833 horas e 20 minutos anuais).

A estrutura curricular foi modificada, seguindo as orientações da base nacional comum, acrescida de uma língua estrangeira (TABELA 13).

A partir de discussões promovidas pela SEE-MG na Virada Cultural, em rodas de conversa e por sugestões advindas de encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, foi definida na Resolução SEE-MG n.º 2.842/2016 que, nesse momento, o Ensino Médio passaria a ter carga horária mínima de 800 horas anuais. A distribuição diária dessa carga horária no Ensino Médio noturno dar-se-ia em 4 módulos-aula de 45 minutos, enquanto o Ensino Médio diurno continuaria com carga horária diária de 5 módulos de 50 minutos.

Ao analisar o sentido tomado pelas reformas no Ensino Médio em Minas Gerais dentre os anos de 2005 a 2016, percebe-se que dois momentos no período estudado ganham

---

<sup>48</sup> Ver RIBEIRO, 2015.

destaque, são eles: a instituição das Escolas-Referência e do Programa Reinventando o Ensino Médio. A concepção que norteia a construção dos programas é semelhante, sendo que nos dois casos o objetivo principal é “ressignificar” a organização e o currículo do Ensino Médio em prol das demandas advindas do mercado de trabalho.

**Tabela 13 – Organização curricular do Ensino Médio regular a partir da Resolução SEE n.º 2742/2015**

<b>CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO E NOTURNO</b>					
<b>(1.º, 2.º e 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO)</b>					
<b>CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS</b>			<b>Módulos- aula</b>	<b>Módulos- aula</b>	<b>Carga horária</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	L. Portuguesa	4	160	133:20
		Educação	2	80	66:40
		Linguagens Física			
		Arte	1	40	33:20
		Matemática Matemática	4	160	133:20
		Física	2	80	66:40
		Ciências da Química	2	80	66:40
		Natureza Biologia	2	80	66:40
		Geografia	2	80	66:40
		Ciências História	2	80	66:40
		Humanas Sociologia	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20
		PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens L. Estrangeira	2	80
<b>SUBTOTAL</b>			<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>833:20</b>

Fonte: Anexo I da Resolução SEE n.º 2742/2015.

Os novos contornos propugnados pelas reformas educacionais no estado de Minas Gerais direcionam o trabalho dos docentes e o que deve ser apreendido pelos estudantes. Cada vez mais o professor perde poder para organizar o seu trabalho. Ele não pode selecionar os conteúdos, organizar o currículo e nem mesmo opinar sobre os programas que de fato são importantes para a formação dos estudantes. O cenário piora ainda mais com a implantação dos testes padronizados, com a divulgação dos índices de desempenho dos estudantes, e com

a institucionalização dos processos de avaliação de desempenho dos servidores. Nesse sentido, o trabalho exercido pelo professor assume mais características do processo de trabalho no sistema de produção capitalista (FIGUEIREDO, 2014).

No que tange a autonomia docente, à Resolução SEE-MG n.º 666 de 2004 trazia em seu texto aspectos que indicavam a redução da autonomia docente e um maior controle da organização do seu trabalho, assim como apresentado pela LDBEN/1996. Como visto anteriormente, a resolução citada acima configura a organização curricular da REE-MG após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As novas definições se ancoram em torno de um currículo predefinido e em avaliações sistêmicas em nível nacional e local. É indicada na Resolução SEE-MG n.º 666/2004 a vinculação da avaliação sistêmica estadual realizada pelos estudantes com a Avaliação de Desempenho Individual do professor, alinhando assim: reforma curricular, avaliação externa e avaliação de desempenho dos docentes, o que indica a introdução da ideia da responsabilização e também da perda da autonomia do docente em seu trabalho.

Ainda sobre o eixo da retirada da autonomia e da organização do trabalho docente, ressalta-se que, de algum modo, as três reformas curriculares efetivadas em Minas Gerais, no período de 2004 a 2016, apresentaram indícios da oficialização da precarização do trabalho docente. A padronização do currículo, a associação dos resultados dos estudantes à avaliação dos docentes e à obrigatoriedade expressa nas resoluções sobre como o docente deve organizar sua aula, tendo em vista a sua carga horária (Resolução SEE-MG n.º 1025, n.º 2017, n.º 2030, n.º 2251), ilustram esse contexto de precarização, que, associado às alterações restritivas no plano de Carreira e na remuneração<sup>49</sup>, confirmam esse processo.

Por outro lado, podem-se relacionar as exigências de atuação em áreas em que o docente não possui qualificação e a sobrecarga trazida pelo Programa Reinventando o Ensino Médio a um processo de intensificação do trabalho docente. Para Oliveira (2004), a intensificação do trabalho surge no contexto das reformas ocorridas em todo o sistema educacional brasileiro, o que promoveu mudanças na essência do trabalho docente, fazendo com que esses sujeitos se adaptem a uma nova organização e gestão do trabalho, como destacado a seguir:

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo

---

<sup>49</sup> Ver COELHO, 2016.

fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Além das consequências trazidas pelas reformas implementadas nos últimos anos no Brasil, ressalta-se que não há um diálogo com a comunidade escolar para a proposição das mesmas. Os profissionais que trabalham diariamente na escola não são ouvidos pelos governantes no momento da criação dos projetos, o que inviabiliza mudanças que tenham o objetivo de priorizar a melhoria da qualidade da educação. A implementação de reformas pensadas por burocratas reforça a nova organização do trabalho docente, no qual o professor é visto como mero executor e como insumo<sup>50</sup>, condição requerida e condizente com o projeto de escolas que se pretende consolidar doravante no país e que explica o motivo pelo qual os docentes não participam dos processos de definição das políticas e reformas em curso.

Assim, a atual formulação estabelecida para o Ensino Médio prevê mudanças que não foram estabelecidas a partir do mínimo diálogo com a comunidade escolar. As inúmeras ocupações das escolas estaduais paulistas e de outros estados do país, por estudantes secundaristas, demonstram que tampouco os estudantes foram ouvidos. As ocupações no estado do Paraná representaram o início do movimento que totalizou 850 escolas. As manifestações estudantis no Paraná deram fôlego a ocupações de outros estados, como: Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina.

Em meio a tantos retrocessos sofridos atualmente na educação, percebe-se que a organização coletiva em prol da luta por uma educação de qualidade está insuficiente para reverter as políticas regressivas implementadas. O atual capítulo buscou analisar o percurso das reformas empreendidas no Ensino Médio em Minas Gerais. Conclui-se que as reformas locais são endossadas pelas políticas nacionais, que, por sua vez, estão intimamente relacionadas ao contexto macroestrutural. Dessa forma, o Ensino Médio assume lugar de destaque em meio às medidas apresentadas no governo Temer. De modo geral, a centralidade do Ensino Médio pode ser explicada sob dois principais aspectos: 1- Oferecer formação “diferenciada” para a classe trabalhadora que irá compor o quadro de mão de obra necessária para alimentar o sistema capitalista, enquanto a elite é formada para gerenciar o sistema produtivo; 2- Promover a perda de qualidade no ensino, gerando e alimentando o discurso da falta de verbas para custear o ensino público e promovendo o desmonte na educação, abrindo

---

<sup>50</sup> Ver <http://porvir.org/universidades-redes-escolas-sao-essenciais-para-qualificar-formacao-docente/>.



espaço para o estabelecimento de parcerias público-privadas, que visam efetivar à privatização do sistema público de ensino.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo confirma a tese de que a criação e a configuração das políticas educacionais brasileiras, assim como as de outros países latino-americanos, a partir da década de 1990 seguem o modelo norte-americano e os ideais dos reformadores empresariais da educação. No entanto, essas políticas sofrem forte rejeição no campo educacional.

Contudo, este estudo confirma também a existência de duas agendas para a educação: uma estabelecida pelo poder público que representa os interesses do capital, seja na esfera municipal, seja na estadual ou na federal, e defende e implanta tal modelo; e outra com pauta construída por educadores e estudantes a partir de discussões e deliberações coletivas em fóruns e reuniões, em defesa dos interesses dos trabalhadores e usuários dos serviços públicos. O conflito está aberto entre essas duas posições, porém os interesses e poder de imposição da primeira, representada pelo Estado, têm-se sobreposto até o momento, mas há sinais cada vez mais evidentes de dificuldade de obter o consentimento das massas. Haja vista o crescimento das manifestações contrárias expressas em diferentes países, como Chile, Argentina, Brasil.

A primeira agenda tem sido implementada a partir de legislações, projetos e ações governamentais (Emendas Constitucionais, Programa Ensino Médio Inovador, ENEM, PROUNI, FIES, Programa Reinventando o Ensino Médio), obviamente, sem nenhuma consulta aos profissionais da educação.

A prioridade para esse tipo de políticas reducionistas de direitos, como a reforma do Ensino Médio, atualmente aprovada, é dotada de significado. Desde a década de 1990, sob a influência da reestruturação capitalista, o Estado sofreu uma cabal reforma, que modificou os rumos da administração pública. Sob o viés da eficiência, a concepção neoliberal modificou o papel do Estado, embasando seu funcionamento no gerencialismo.

O Estado adquire a função de regulação e avaliação, deixando de ser executor dos serviços. Com a instituição deste modelo de Estado mínimo, cada vez mais se percebe a retirada de direitos dos cidadãos e a ausência da implementação de políticas sociais com o intuito de equalizar as imensas desigualdades causadas pelo sistema capitalista.

A aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, que congela os gastos da União por 20 anos, e o Projeto de Emenda Constitucional n.º 287/2016, que visa reformar ou por fim ao sistema público de previdência, são exemplos claros de medidas austeras, regressivas de direitos, que dão contorno ao modelo contemporâneo de Estado.

A concepção gerencialista norteou a privatização de empresas estatais e de demais atividades que, segundo a tese dos reformadores, deveriam ser controladas pelo mercado. Esse processo desenvolveu a descentralização da execução dos serviços relacionados à saúde e à educação para o setor público não estatal, reafirmando o papel regulador e avaliador do “novo” Estado.

O enxugamento da máquina estatal e a privatização de serviços e bens são compreendidos pelos neoliberais como a superação da execução de políticas sociais concebidas pelo Estado que venham a prejudicar os fundamentos do capitalismo.

No Brasil, a implementação do modelo neoliberal se deu pelo convencimento de que a mercantilização atenderia às demandas da população, configurando o mercado como aliado na garantia dos direitos do cidadão. O modelo econômico e político assumido desencadeou a privatização do setor público e a concentração da riqueza, o que culminou na exclusão social.

A fim de responder à questão central desse estudo, que tem como objetivo analisar o sentido das reformas educacionais empreendidas no Ensino Médio no Brasil e sua aplicação em Minas Gerais foi necessário construir o percurso que recuperasse as linhas gerais da reforma do Estado brasileiro, indicando as implicações desse processo sob a educação, em especial sobre o Ensino Médio. O contexto macroestrutural, tratado no primeiro capítulo do presente trabalho, é de suma importância para a compreensão do papel assumido pelo Estado e sua atuação na educação, mantendo-se como avaliador e provedor e em lugar de ser responsável pela oferta, como referido.

A pesquisa realizada aponta que a educação vem sofrendo mudanças significativas na sua forma, configuração e função desde a década de 1990, induzidas pela modificação do papel do Estado, em consonância com os requerimentos da reestruturação do capital e do setor produtivo. O enxugamento da máquina do Estado implicou sob a educação um processo de flexibilização do processo e rigidez da avaliação, alterações na gestão, financiamento, avaliação, currículo, docência, formas de controle, e em outras áreas do processo educativo, dando sequência e aprofundamento às reformas educativas empreendidas no Brasil, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sob o viés da eficiência, a educação passou a ser compreendida como um serviço com oferta não exclusiva do Estado, abrindo-se os caminhos variados e cada vez mais profundos para a privatização da educação, o que se configurou por vários processos, tais como a parceria público-privada sob distintas formas; a produção e venda de materiais didáticos para escolas; a prestação de serviços de gestão em escolas públicas (estaduais e

municipais); a concessão de bolsas de estudo em instituições privadas de ensino, dentre outras formas de repasse de verbas públicas para o setor privado.

A política nacional de educação em grande medida desenvolvida através de programas e projetos induz e determina os rumos das ações educativas desenvolvidas pelos estados e municípios em suas redes de ensino e escolas. Nesse sentido, o estudo das políticas educacionais empreendidas dentre os anos de 1994 a 2016, tratadas no terceiro e no quarto capítulos, oferecem substrato para as análises das políticas para o Ensino Médio implementadas no Brasil, revelando suas relações, seus objetivos não explicitados e suas consequências.

A literatura reforça que as reformas educacionais ocorridas nos últimos anos não se basearam nas discussões empreendidas pela comunidade escolar, mas sim por delimitações advindas de organismos internacionais, que determinam mudanças em prol da manutenção do sistema de acumulação do capital. Este estudo confirma essa assertiva.

As reformas empreendidas no Ensino Médio, compreendidas pelo recorte temporal desta pesquisa (1996 – 2016), são marcadas pela ausência de participação dos docentes e representam, em sua essência, a manutenção da dualidade estrutural do ensino, representada pela oferta do ensino propedêutico voltado para os filhos da elite, e do ensino profissionalizante com o objetivo de formar mão de obra para garantir a manutenção e a consolidação do sistema capitalista.

O novo Ensino Médio aprofunda ainda mais essa dualidade, agora sob novos argumentos e novos mecanismos. Sua formulação se mostra mais claramente como no sistema capitalista em seu estágio atual. O Ensino Médio cumpre o papel de formação para o trabalhador segundo os interesses mais imediatos do setor produtivo, sendo abandonado até mesmo o discurso de sua finalidade de formar um cidadão apto a produzir modificações no mundo do trabalho e na sociedade, tal como preconizado na LDBEN/1996.

Na conjuntura atual, as medidas do governo de Dilma Rousseff e de Michel Temer, representadas pelo Programa Ensino Médio Inovador, pelo Projeto de Lei n.º 6.840/2013, pela Proposta do Projeto Pátria Educadora (2015), pelos documentos “Uma Ponte para o Futuro” (2015) e “A Travessia Social” (2016), e pela aprovação da Lei n.º 13.415/2017, de modo geral, expressam tanto o caráter impositivo do governo quanto os rumos que se pretende dar ao Ensino Médio no país. Um Ensino Médio voltado para promover a diferenciação dos percursos escolares e de vida, impedindo que os estudantes pobres e trabalhadores tenham acesso ao conhecimento acumulado produzido pela

humanidade e ensejem acessar a universidade, ocupar cargos de prestígio, desenvolver o pensamento crítico capaz de questionar a sociedade capitalista.

A análise da Lei n.º 13.415/2017, realizada no quarto capítulo, demonstra a importância dada pelo governo federal e a pressão em aprovar uma reforma no Ensino Médio que atenda essencialmente aos ditames dos organismos internacionais e dos grandes capitais, em detrimento dos estudantes, trabalhadores da educação e da população pobre do país. A obrigatoriedade da “escolha” feita a partir das opções outorgadas pelas escolas, tendo em vista suas condições estruturais, praticamente impede o estudante pobre de inserir-se no Ensino Superior, uma vez que ele será privado de conhecimentos exigidos para ingresso nestas instituições.

É importante ressaltar que as modificações contidas na Lei n.º 13.415/2017 são válidas para as escolas públicas. Nada obriga as instituições particulares a seguirem tais ditames, o que diferenciara ainda mais os estudantes advindos de escolas públicas e particulares, e reforçará os argumentos de que as escolas públicas não oferecem um ensino de qualidade, sem levar em conta que o responsável pela prestação desse serviço é o próprio Estado.

Pode-se perceber que a reforma do Ensino Médio tem caráter central junto às modificações orgânicas do sistema capitalista. No contexto atual, ela se caracteriza como parte das medidas empreendidas pelo Estado no sentido de retirar direitos sociais, culminando na transferência da oferta do serviço público para a iniciativa privada, na liberação do fundo público para os grandes capitais, e ainda no cerceamento da formação de sujeitos críticos e autônomos pelas escolas públicas, o que pretende viabilizar a preparação de mão de obra estrita para exercer funções primárias e específicas no mercado de trabalho. Por outro lado, os futuros condutores do sistema capitalista poderão estudar em escolas particulares de elite, que ofertam uma formação integral, muito diferenciada daquela imposta às escolas públicas. Nesse sentido, torna-se claro como a “nova” reforma do Ensino Médio alargará o abismo já existente entre os estudantes advindos de famílias pobres e os da elite.

Outro aspecto preocupante do “novo” Ensino Médio é a abertura dada pela Lei n.º 13.415/2017 para a instituição de parcerias público-privadas e para a terceirização na educação. As parcerias público-privadas serão consumadas a partir das dificuldades encontradas pelas escolas em ofertar um ensino profissionalizante sem recursos suficientes, o que tende a comprometer a montagem de laboratórios, o número adequado de professores e até mesmo a obtenção de materiais necessários para a realização de práticas. A saída apontada para a resolução dos problemas citados será a parceria com instituições que já ofertam cursos

profissionalizantes. A título de exemplo cita-se o Sistema S, que já vem atuando nessa linha. Além disso, a terceirização, que vem precarizando ainda mais os trabalhadores em geral, fica subentendida na Lei n.º 13.415/2017 também para os docentes, a partir da contratação de pessoas com notório saber, o que reduz os requisitos de formação, desqualifica a atuação do docente e silencia uma luta histórica pela valorização desses profissionais, corroborando com o Projeto de Lei (PL) n.º 4.330/2004, já aprovado na Câmara dos Deputados. Vale lembrar que o PL n.º 4.330/2004 regulamenta e amplia os casos de contratação de serviços terceirizados, incluindo as atividades fim, e assim autoriza que as principais atividades de uma empresa também sejam privatizadas, o que abarca as instituições escolares.

A Lei n.º 13.415/2017 determina que a implantação do novo Ensino Médio seja gradativa nos estados, sendo iniciada a partir do ano letivo subsequente à homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Portanto, sua implementação pode dar-se de forma diferenciada em termos de ritmos e graus de profundidade. Desse modo, seus resultados poderão apresentar variações no país.

Por isso, também, ressalta-se a importância de empreender novos estudos que acompanhem os efeitos dessa medida sobre a formação dos estudantes, sobre o novo papel assumido pelo Ensino Médio no país, sobre a atuação do Estado e do setor empresarial, entre outros.

Por fim, ressalta-se que as reformas empreendidas no Ensino Médio em Minas Gerais, no período de 2005 a 2016, tratadas no quinto capítulo, tendem a impactar toda a rede estadual de ensino e modificar a concepção de educação pública de qualidade ofertada, como de resto se pretende implementar em todo o país.

O ProEMI, tratado em profundidade no terceiro e no quinto capítulos, pode ser considerado o marco para as atuais formulações curriculares do Ensino Médio, sendo caracterizado como o indutor de reformas nas redes estaduais, assim como a Lei n.º 13.415/2017. O Programa promovia o repasse de verba para as escolas aderentes para que fosse ofertado o ensino profissionalizante aos estudantes, em uma carga horária diária de seis horários de cinquenta minutos.

No estado de Minas Gerais, em decorrência do ProEMI, foi implementado o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM). Em relação aos dois efeitos do REM sobre o Ensino Médio no estado, ressalta-se que os estudantes passaram por grandes dificuldades, uma delas foi a reformulação do currículo, que, em decorrência da finalização abrupta do programa, afetou a finalização das formações profissionalizantes iniciadas. Outro problema identificado foi a precarização e a desvalorização do trabalho docente, que foi agravado pela

inclusão da formação profissional ao currículo do Ensino Médio. Assim, professores sem capacitação específica foram levados a assumir as disciplinas técnicas, o que acarretou o sobretabalho dos profissionais docentes e a inviabilização do processo efetivo de ensino e aprendizagem.

Pela similaridade entre as mudanças propostas pelo REM com o que é preconizado pela Lei n.º 13.415/2017, reitera-se a preocupação dos efeitos do “novo” Ensino Médio sobre a formação dos estudantes, sobre a gestão das instituições e sobre os docentes, considerando que a reforma atual é ainda mais radical do que a representada pelo REM e que o referido programa estabelecia para a rede estadual de Minas Gerais uma carga horária diária de cinco horas, enquanto o “novo” Ensino Médio legitima a carga horária diária de sete horas diárias. Assim, infere-se que o ProEMI não foi somente o indutor do novo Ensino Médio, mas também o seu projeto piloto. Em nível local, o REM foi claramente um desses pilotos. A partir dessas experiências, pode-se aprimorar o projeto almejado pelos capitais, expressos e contemplados na Lei n.º 13.415/2017.

Pode-se afirmar, no momento atual, que a política de Ensino Médio em tempo integral, aprovada pela Lei n.º 13.415/2017, retrocede ao currículo implementado no Brasil no período da ditadura militar, preconizando a dualidade estrutural do ensino e negando aos estudantes o seu aprimoramento como ser humano ético, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, valores esses expressos na LDBEN/1996.

Por tal razão, considera-se a mesma como uma política voltada para suprir as necessidades estritas do capital, de um lado por ofertar um ensino precário e reduzido para os estudantes pobres e, de outro lado, por remover as barreiras que dificultam a ampla privatização da educação, representadas pelas normas reguladoras do direito à educação, e, por outro lado, garantir um futuro promissor aos grandes capitais que se redirecionam para essa área, em detrimento dos interesses dos principais contribuintes do fundo público: os trabalhadores.

Trata-se de uma reforma atual e em curso e seu presentismo inviabiliza a análise de resultados, que ainda estão por vir. Contudo, as prescrições sinalizam o claro caráter regressivo da política aprovada, que, todavia, segue em aberto, e deve contar com a ação de resistência dos sujeitos sociais individuais e coletivos.

## REFERÊNCIAS

A REFORMA do Ensino Médio de Temer na prática (parte 1): O caso do Estado de São Paulo. *Esquerda Marxista*, Parceiros da Educação, 8 nov. 2016. Disponível em: <http://www.marxismo.org.br/content/a-reforma-do-ensino-medio-de-temer-na-pratica-parte-1-o-caso-do-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ADUFERP. *Relatório da reunião do grupo de trabalho de política educacional – GTPE*. Brasília-DF, 24 e 25 de outubro de 2014. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EHfHkipAZjMJ:www.sedufsm.org.br/inc/view\\_doc.php%3Farquivo\\_dir%3D2014%26arquivo\\_nome%3Ddoc\\_20141031-140.doc+%&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EHfHkipAZjMJ:www.sedufsm.org.br/inc/view_doc.php%3Farquivo_dir%3D2014%26arquivo_nome%3Ddoc_20141031-140.doc+%&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 19 mar. 2017.

AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALVARENGA, Livia. *Gastos Tributários Sociais – Como estamos?* Rio de Janeiro: Centro de Estudos sobre desigualdades e desenvolvimento, 2012.

BALL, Stephen. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*, Piauí, v. 35, n. 126, pp. 539-564, set/dez, 2005.

BASÍLIO, Ana Luiza. Universidades, redes e escolas são essenciais para qualificar formação docente. *Porvir*, Redação na rua, 18 ago. 2016. Disponível em: <http://porvir.org/universidades-redes-escolas-sao-essenciais-para-qualificar-formacao-docente/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BATISTA, Santos D.; SOUZA, Alexsandra; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. A evasão escolar no Ensino Médio: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 19, p. 70-94, jan/jul. 2009.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos Sociais*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima; SILVA, Maria Fernanda da. O conceito de política em Marx: análise de obras de 1843 a 1871. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, v. 1, p. 135-156, 2011. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/8-%20o%20conceito%20de%20politica%20em%20marx%20analise%20de%20obras%20de%201843.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.



BONAMINO, Alicia C. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORGES, Martins Borges. *Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de Minas Gerais*. 2016. 327 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete Salete Ferreira. Implicações da Reforma da Previdência na Seguridade Social Brasileira. *Revista Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1-2003, p. 57-96, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822003000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000100005). Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n.º 95*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 dez. 2016a. 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: 20 mar. 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Medida Provisória 746*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 23 set. 2016b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 13.415*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei 4.302*. Dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de trabalho temporário e na empresa de prestação de serviços a terceiros, e dá outras providências. Brasília, 19 mar. 1998a. Disponível em: [http://imagem.camara.gov.br/MostraIntegralImagem.asp?strSiglaProp=MSC&intProp=344&intAnoProp=1998&intParteProp=2#/. Acesso em: 20 mar. 2017.](http://imagem.camara.gov.br/MostraIntegralImagem.asp?strSiglaProp=MSC&intProp=344&intAnoProp=1998&intParteProp=2#/)

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei n.º 6.840*. Altera a Lei n.º 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. Brasília, 27 nov. 2013a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1200428](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428)> Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988b.

BRASIL. *Decreto n.º 2.264*. Regulamenta a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília, 28 jun. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2264.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Decreto n.º 5.154*. Regulamenta o §2.º do art. 39 a 41 da Lei n.º 9.394/1996. Brasília, 07 jul. 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 19*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 05 jun. 1998c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 95*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 dez. 2016c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. *Lei n. 13.429*. Altera dispositivos da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Brasília, 31 mar. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm). Acesso em: 31 mar. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 10.172*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 10 jan. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. *Lei n.º 13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014a. 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: 20 out. 2016.

BRASIL. *Lei n.º 4.024*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 14 dez. 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. *Lei n.º 9.424*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional da Educação*: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1998d. 129 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exposição de motivos n.º 86*. Brasília, 15 set. 2016d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-74616.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-74616.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *ENEM: Relatório Pedagógico*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais. Brasília, 22 nov. 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.145*. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília, 11 out. 2016e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 2/2012*. Brasília, 31 jan. 2012a. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. *Parecer CNE/ CEB n.º 7/2010*. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 15 dez. 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/ CEB n.º 39/2004*. Aplicação do Decreto n.º 5.154/ 2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio. Brasília, 08 dez. 2004c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/ CEB n.º 5/2011*. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: 24 jan. 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º15/ 1998*. Institui as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Brasília: 26 jun. 1998e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 11/ 2009*. Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio. Brasília, 25 ago. 2009a. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_11\\_30062009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf). Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998f.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Metas e Estratégias para a Educação no decênio 2011-2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2011a.

BRASIL. *Portaria MEC n.º. 318/2001*. Definições sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 22 fev. 2001b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=182576>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Portaria n.º 971/2009*. Institui o Projeto Ensino Médio Inovador. Brasília, 10 out. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Portaria n.º 109/2009*. Altera a Portaria MEC n.º 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 28 maio 2009c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Portaria n.º 438/1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 04 abr. 1998g. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2011b.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2013c.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

BRASIL. *Projeto de Emenda Constitucional n.º 287*. Dispõe sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, 05 dez. 2016f. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>> Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 1/2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Ed. Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 11 mar. 2005a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf). Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 4/ 2010*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 07 abr. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 4/2005*. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB n.º 1/ 2005 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 11 nov. 2005b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º2/2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o. Brasília, 31 jan. 2012c. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º4/2006*. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/ CEB n.º 3/ 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 ago. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 22 abr. 2015. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Qualificacao%20do%20Ensino%20Basico%20-%20Documento%20para%20discussao.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado n.º 193/2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 21 dez. 1996c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CABRAL, Ana Beatriz; SIMÕES, Carlos Artexes. In: OLIVEIRA, Dalila.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1 CD-ROM.

CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 155-189, jan/jun 1995.

CARA, Daniel. Desafios para o financiamento adequado da educação. *Salto para o Futuro*, v. 19, p. 30-37, out. 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/182249Unidade19.pdf> Acesso em: 18 mar. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O Nó do Ensino médio*. Petrópolis: Vozes Ltda, 2012.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHESNAIS, François. Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais dos enfrentamentos políticos e sociais. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 1, p. 7-32, maio 1998. Disponível em: < <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-1-01.pdf> > Acesso em: 20 mar. 2017.

CHOMSKY, Noam. *Novas e velhas ordens mundiais*. São Paulo: Scritta, 1996.

COELHO, Clayton Lucio. *Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração*. 2016. 331 fl. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Maria I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria I. (Org.). *Desmistificando a profissão do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia de. (Org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 91-135.

DRU. *Senado notícias*. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru>. Acesso em: 18 mar. 2017.

DUARTE, Adriana M. C. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE – REDE, 7, 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. 1 CD-ROM.

EDUCAÇÃO.MG.GOV.BR. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>. Acesso em: 19 mar. 2017.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. *Lua Nova*, Rio de Janeiro, n°. 24, 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451991000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006). Acesso em: 30 mar. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A MP do Ensino Médio – ponte para o passado. *Lucianomendesff*, 22 set. 2016. Disponível em: <https://blogdopensar.wordpress.com/2016/09/22/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

FATTORELLI, Maria Lucia Fattorelli. Explicação sobre o Gráfico do Orçamento elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida. *Auditoria Cidadã da dívida*, 28 out. 2016. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida/>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1 CD-ROM.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *Organicom* (USP), São Paulo, v. 9, p. 90-100, ago. 2008.

FIGUEIREDO, Lorene. *O Trabalho Flexível na Educação e Reconversão Docente: Um estudo a partir das reformas em Minas Gerais*. Tese. 2014. 422 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FLEURY, Sonia. *Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, p. 127-140, maio/ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: pode a privatização melhorar a educação pública? *Mouro: Revista Marxista*, v. 6, p. 53-63, ago. 2015. Disponível em: <http://www.mouro.com.br/index.html>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Portaria 1145: Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral. Avaliação Educacional, *Blog do Freitas*, 11 out. 2016. Disponível em: [https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/?iframe=true&theme\\_preview=true](https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/?iframe=true&theme_preview=true). Acesso em: 20 mar. 2017.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento Revista de Educação*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, set. 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRANEMANN, Sara. O desmonte das políticas de seguridade social e os impactos sobre a classe trabalhadora: as estratégias e a resistência. In: SEMINÁRIO DE SEGURIDADE SOCIAL, 2016, Londrina. [Anais...] Londrina: Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, 2016a. p. 172-184. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/28165>> Acesso em: 20 mar. 2017.

GRANEMANN, Sara. PEC 287/16: falácias para a desconstrução dos direitos do trabalho. *Ser Social*, Brasília, v. 18, p. 672-688, 2016b. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/24469](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/24469)> Acesso em: 20 mar. 2017.

GRUPPI, Luciano. *Tudo Começou com Maquiavel*. 14. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996. 96 p.  
HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598 p.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), Campinas, v. 21, n. 20, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11, v. 2, ago. 2013.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, V. L. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Aguinaldo Luiz. *Os riscos do empreendedorismo: a proposta de educação e formação empreendedora*. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LODICE, Julianna. Conheça a Avenues-The World School, prestes a inaugurar em São Paulo. *Forbes Brasil*, 22 mar. 2017. Disponível em: <http://www.forbes.com.br/colunas/2017/03/conheca-a-avenues-the-world-school-prestes-a-inaugurar-em-sao-paulo/>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LOMBARDI, Jose Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581/7005> Acesso em: 30 mar. 2017.

LUSTOSA, Francisca Geny.; SANTOS, José Alex Soares. Aproximações críticas ao corpus teórico de Philippe Perrenoud. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, v. 4, p. 17-36, ago. 2014. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/userupload/7%20-%20aproximaes%20crticas%20ao%20corpus%20terico%20de%20philippe%20perrenoud%20-%20geny%20lustosa.pdf> Acesso em: 15 mar. 2017.

MACHADO, Lucília. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n. 03, p.15-31, jan./jul. 1998.

MADEIRO, Ângela Tavares. *Financiamento das Políticas Públicas Especificidade da Assistência Social: Um Estudo do FMAS (Fundo Municipal de Assistência Social) do Município de Fortaleza*. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MARCHAND, Patrícia Souza. Direito ao Ensino Médio no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiás, v. 23, p. 81-104, jan./abr., 2007.

MARTINS, Valter. Crise e reestruturação do capital: a busca pela recomposição das taxas de acumulação. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87 - 101, jan./jun. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 4. ed. Brasil/Portugal: Martins Fontes/Presença, 1980.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Col. polêmicas do nosso tempo, v.57).

MELO, Savana Diniz Gomes. Para onde convergem a reforma administrativa e a reforma da educação profissional? O caso do CEFET/MG. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO - ANPED, 26, 2003, Belo Horizonte. *Anais... Poços de Caldas*, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/savanadinizgomesmelo.rtf> Acesso em: 18 mar. 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE, NOVAS REGULACÕES NA AMÉRICA LATINA?, 7, 2008, Buenos Aires. *Anais.... Buenos Aires: Rede Estrado*, 2008. 1 CD-ROM.

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. 231-251, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

MILITÃO, Silvio Cesar. FUNDEB: mais do mesmo? *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 18, p. 127-138, jan./abr. 2011.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 666, de 07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estadual que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 08 abr. 2005. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D\\_resol0033.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf). Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 1025, de 26 de dezembro de 2007. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 dez. 2007b. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B87AD84CF-42D2-49D3-A58B-37CA13CD6730%7D\\_1025.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B87AD84CF-42D2-49D3-A58B-37CA13CD6730%7D_1025.pdf). Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2017, de 29 de dezembro de 2011. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 dez. 2011. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2017-11-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2030, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a

organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 jan. 2012a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2252, de 03 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a função de coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 04 jan. 2013a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2252-13-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2486, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 dez. 2013c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2742, de 22 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 23 jan. 2016a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2842, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 14 jan. 2016b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 833, de 24 de novembro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 nov. 2006. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D\\_833.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf). Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º1017, de 05 de dezembro de 2007. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 06 dez. 2007a. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BC1972F33-0C06-434E-B1A1-D003E27CEDDE%7D\\_1017\\_r\\_p\\_site.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BC1972F33-0C06-434E-B1A1-D003E27CEDDE%7D_1017_r_p_site.pdf). Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º1159, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a inclusão da temática História e Cultura AfroBrasileira e Indígena, de que trata a Lei n.º 11.645. de 10

de março de 2008, nos conteúdos do Ensino Fundamental e médio. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 jul. 2008. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BBE5730F2-36E8-421F-A785-F28D2CC0F9FF%7D\\_1159\\_r.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BBE5730F2-36E8-421F-A785-F28D2CC0F9FF%7D_1159_r.pdf). Acesso em: 09 de fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º2032, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a função de coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1.º fev. 2012b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2032-12-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º2251, de 02 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 03 jan. 2013b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2251-13-r.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Reinventando o Ensino Médio*, 2013. Minas Gerais: Governo do Estado de Minas – Educação, 2013d. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado\\_ensino\\_Medio\\_WEB.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

MINISTÉRIO DE PLANEJAMENTO. PAC. Disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em: 13 mar. 2017.

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, p. 39-58, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.7-25, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>. Acesso em: 15 jan. 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, v.15, n.1, p. 77-87, jun. 2007

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf> Acesso em: 20 mar. 2017.

NUNES, Paula de Souza. Reforma curricular no estado de São Paulo e qualidade na educação pública. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6, 2012, Aracaju. *Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Aracaju: Departamento de Educação, 2012. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/41.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/41.pdf) Acesso em: 15 jan. 2017.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013. Informe, 16 de dez. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza*. 1999. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. 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, 2010b. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do anti-valor. In: OLIVEIRA, F. *Os direitos do antivisor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Hilderline Câmara de; SOUZA, Joseneide; CRUZ, Eduardo Franco Correia. O Mundo do Trabalho: concepções e historicidades. In: JORNADA INTERNACIONAL DE

POLÍTICAS PÚBLICAS, 2, 2007, Maranhão. [Anais... ]São Luiz: Universidade, 2007. p. 1-9. Disponível em: <http://docplayer.com.br/100879-O-mundo-do-trabalho-concepcoes-e-historicidade.html> Acesso em: 19 fev. 2017.

OLIVEIRA, João F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, n.70, p. 63-79, abril, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira; et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008. v. 1, p. 71-88.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Níveis de ensino. 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 CD-ROM.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. *Vertentes*, São João Del-Rei, v. 33, p. 36-47, abril, 2009.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *A Travessia social – Uma ponte para o futuro*. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em: [http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB\\_LIVRETO\\_PNTE\\_PARA\\_O\\_FUTURO.pdf](http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf) Acesso em: 20 mar. 2017.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Uma Ponte para o futuro*. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: [http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER\\_A4-28.10.15-Online.pdf](http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf) Acesso em: 20 mar. 2017.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Lula Presidente: programa de governo 2007/2010*. Disponível em: [http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa\\_de\\_governo\\_2007-2010.pdf](http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf) Acesso em: 20 mar. 2017.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de governo 2002*. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007b.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília-DF, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-136, jan/dez. 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/922/0>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Requisitos para a construção do FUNDEB. In: LIMA, M. J. R.; ALMEIDA, M. do R.; DIDONET, V. (Org.) *Fundeb: dilemas e perspectivas*. Brasília: Edição independente, 2005. p. 67 -78.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Um fundinho chamado “Fundão”. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Financiamento da educação básica*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 85 - 98.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CARRERA, D. *Custo aluno qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade*. São Paulo: Global, 2007a.

PORTALMEC. Programa mais educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PRAZERES, Leandro. "Golpes não se dão por Forças Armadas, mas por artifícios jurídicos", diz jurista... *Uol Notícias*, Brasília, 22 mar. 2016. Política. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/03/22/golpes-nao-se-dao-por-forcas-armadas-mas-por-artificios-juridicos-diz-jurista.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 já. 2017.



QUARESMA, Silvia Jurema Leone. Estado e dominação nos pressupostos de Marx, Weber e Durkheim. *Achegas.net*, Rio de Janeiro, v. 42, p. 96-104, 2009. Disponível em: [http://www.achegas.net/numero/42/silvia\\_jurema\\_42.pdf](http://www.achegas.net/numero/42/silvia_jurema_42.pdf) Acesso em: 30 mar. 2017.

RIBEIRO, Erivane Rocha. *O Programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente*. 2015. 181 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SALVADOR, Evilasio. As consequências das renúncias tributárias no financiamento da seguridade social no Brasil. *Política Social e Desenvolvimento*, v. 3, p. 8-23, maio 2015. Disponível em: <http://plataformapoliticasocial.com.br/as-consequencias-das-renuncias-tributarias-no-financiamento-da-seguridade-social-no-brasil/> Acesso em: 15 mar. 2017.

SALVADOR, Evilasio. Fundo Público e o Financiamento das Políticas Sociais no Brasil. In: I SEMINÁRIO ORÇAMENTO PÚBLICO E POLÍTICAS SOCIAIS, 1, 2012, Londrina. [Anais...] Londrina, PR: Universidade de Londrina, 2012. p. 4-22. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/12263/11632>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SALVADOR, Evilasio; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Implicações da Crise no Financiamento e no Controle Democrático das Políticas Sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 13, 2012, Juiz de Fora. [Anais...] Brasília: ABEPSS, 2012. v. 1. p. 25-35. Disponível em: <[https://direitosociais.org.br/media/uploads/comunicacao\\_enpess\\_evilasio\\_e\\_sandra.pdf](https://direitosociais.org.br/media/uploads/comunicacao_enpess_evilasio_e_sandra.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; 2004.

SANTOS, Dayane. Jurista diz que cumprir ritos não legitima impeachment: “É golpe”. *Vermelho Portal*, 30 ago. 2016. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/285848-1>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

SANTOS, Oder José dos. Novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 2, ago/dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual.; NARDI, Elton Luiz. Accountabilty em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? *ETD. Educação Temática Digital*, v. 17, p. 58-74, mar. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro; Krawczyk, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Observatório do Ensino Médio*, 29 jul. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da. Percepções de professores do Ensino Médio num contexto de Reformas Curriculares. In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. [Anais...]. Caxias do Sul: Setor de Educação da UFPR, 2012. P. 1-12. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado\\_e\\_Politica\\_Educacional/Trabalho/01\\_20\\_11\\_985-6499-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_20_11_985-6499-1-PB.pdf). Acesso em: 17 mar. 2017.

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.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *A reestruturação produtiva e a crise da escola*. 2001. 231 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SOUSA, Antônia.*et al.* Evasão escolar no Ensino Médio: velhos e novos dilemas?. *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.20110002/641> Acesso em: 17 mar. 2017.

SOUSA, Sandra Maria ZakiaLian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf> Acesso em: 17 mar. 2017.

TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. Além de AL, 4 estados e DF avaliam lei sobre ‘doutrinação’ em sala de aula. *Globo.com*. G1, 29 abr. 2016. Educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/alem-de-al-4-estados-e-df-avaliam-leis-sobre-atuacao-dos-professores.ghtml>. Acesso em: 17 jan. 2017.

TEÓFILO, Sara. Estado deve implantar OSs na área da Educação aos moldes das charter schools americanas. *Jornal Opção*, Edição 2062, 12 jan. 2015. Disponível em: [www.jornalopcao.com.br/reportagens/estado-deve-implantar-oss-na-area-da-educacao-aos-moldes-das-charter-schools-americanas-2-25931/](http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/estado-deve-implantar-oss-na-area-da-educacao-aos-moldes-das-charter-schools-americanas-2-25931/). Acesso em: 20 mar. 2017.

TRUFFI, Renan. “Reforma do Ensino Médio é um retorno piorado à década de 90”. *Carta Capital*, 09 fev. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-1990>. Acesso em: 20 mar. 2017.

UBERIZAÇÃO do trabalho: subsunção real da viração. *Passa Palavra*, 19 fev. 2017. Disponível em: <http://passapalavra.info/2017/02/110685>. Acesso em: 20 mar. 2017.

UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. *Ubes*, São Paulo, 11 outubro de 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/#>. Acesso em: 20 mar. 2017.

UBES. Primavera Secundarista. Disponível em: <http://ubes.org.br/tag/primavera-secundarista/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

WELLE, Deutsche. A única cidade a adotar o “Escola sem Partido”. *Carta Capital*. Sociedade, 08 set. 2016. Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido>. Acesso em: 17 jan. 2017.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, Jan /Fev /Mar /Ab. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf> Acesso em: 17 mar. 2017.

### APÊNDICE A – Quadro de documentos prioritários do Ensino Médio – Brasil

Quadro documental – Brasil (1996 – 2017)			
Ano	Especificação	Síntese	Endereço para acesso on-line
1996	Lei n.º 9.394	Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm</a>
1996	Lei n.º 9.424	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm</a>
1997	Decreto n.º 2.264	Regulamenta a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm</a>
1998	Projeto de Lei n.º 4.302	Dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de trabalho temporário e na empresa de prestação de serviços a terceiros, e dá outras providências.	<a href="http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20794">http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20794</a>
1998	Emenda Constitucional n.º 19	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm</a>
1998	Portaria n.º 438	Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.	<a href="http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf">http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf</a>

1998	Parecer CNE/CEB n.º 15	Institui as diretrizes curriculares para o Ensino Médio.	<a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf</a>
2001	Lei n.º 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm</a>
2001	Portaria MEC n.º 318	Definições sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.	<a href="https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=182576">https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=182576</a>
2004	Decreto n.º 5.154	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm</a>
2004	Parecer CNE/ CEB n.º 39	Aplicação do Decreto n.º 5. 154/ 2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio.	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf</a>
2005	Resolução CNE/CEB n.º 1	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Ed. Profissional Técnica de Nível Médio.	<a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf</a>
2005	Resolução CNE/CEB n.º 4	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB n.º 1/ 2005 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais.	<a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf</a>
2006	Resolução CNE/CEB n.º 4	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/ CEB n.º 3/ 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf</a>
2009	Portaria n.º 109	Altera a Portaria MEC n.º 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.	<a href="https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657">https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657</a>
2009	Portaria n.º 971	Institui o Projeto Ensino Médio Inovador.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=1634-port-971&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=1634-port-971&amp;Itemid=30192</a>
2010	Resolução CNE/CEB n.º 4	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	<a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf</a>
2010	Parecer CNE/ CEB n.º 7	Define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.	<a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf</a>

2011	Parecer CNE/CP n.º 11	Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio	<a href="http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf">http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf</a>
2011	Plano Nacional de Educação	Metas e Estratégias para a Educação no decênio 2011-2020.	<a href="http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf">http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf</a>
2012	Parecer CNE/ CEB n.º 5	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=9915-pceb005-11-1-1&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=9915-pceb005-11-1-1&amp;Itemid=30192</a>
2012	Resolução CNE/CEB n.º 2	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	<a href="http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf">http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf</a>
2014	Projeto de Lei n.º 6.840	Altera a Lei n.º 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.	<a href="http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428">http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428</a>
2013	Portaria n.º 1.140	Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=15069-pacto-dou-1-2&amp;category_slug=janeiro-2014-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=15069-pacto-dou-1-2&amp;category_slug=janeiro-2014-pdf&amp;Itemid=30192</a>
2014	Lei n.º 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	<a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html</a>
2016	Exposição de motivos n.º 86	Apresenta proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-74616.pdf">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-74616.pdf</a>
2016	Medida Provisória 746	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf</a>
2016	Emenda constitucional n.º 95	Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.	<a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html</a>
2016	Portaria n.º 1.145	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=49121-port-1145-11out-">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=49121-port-1145-11out-</a>

			<a href="#">pdf&amp;category_slug=outubro-2016-pdf&amp;Itemid=30192</a>
2016	Projeto de Emenda Constitucional n.º 287.	Dispõe sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências.	<a href="http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881">http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881</a>
2017	Lei n.º 13.415	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm</a>
2017	Lei n.º 13.429	Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm</a>

**APÊNDICE B – Quadro de documentos prioritários do Ensino Médio – Minas Gerais**

<b>Quadro documental – Minas Gerais (2005 – 2016)</b>			
<b>Ano</b>	<b>Especificação</b>	<b>Síntese</b>	<b>Endereço para acesso on-line</b>
2005	Resolução n.º 666	Estabelece os conteúdos básicos comuns CBC's para o Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf</a>
2006	Resolução n.º 833	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf</a>
2007	Resolução n.º 1017	Institui e regulamenta a organização curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BC1972F33-0C06-434E-B1A1-D003E27CEDDE%7D_1017_r_p_site.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BC1972F33-0C06-434E-B1A1-D003E27CEDDE%7D_1017_r_p_site.pdf</a>
2007	Resolução n.º 1025	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B87AD84CF-42D2-49D3-A58B-37CA13CD6730%7D_1025.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B87AD84CF-42D2-49D3-A58B-37CA13CD6730%7D_1025.pdf</a>
2008	Resolução n.º 1159	Regulamenta a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, de que trata a Lei n 11.645 de 10 de março de 2008, nos conteúdos do ensino fundamental e médio.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BBE5730F2-36E8-421F-A785-F28D2CC0F9FF%7D_1159_r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BBE5730F2-36E8-421F-A785-F28D2CC0F9FF%7D_1159_r.pdf</a>
2011	Resolução n.º 2017	Institui e regulamenta a organização curricular do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2017-11-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2017-11-r.pdf</a>
2012	Resolução n.º 2030	Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf</a>



		Ensino Médio nos cursos de Ensino Médio regular da rede pública estadual de Minas Gerais.	
2012	Resolução n.º 2032	Dispõe sobre a função de Coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2032-12-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2032-12-r.pdf</a>
2013	Resolução n.º 2251	Dispõe sobre a implantação gradativa do Projeto Reinventando o Ensino Médio nos cursos de Ensino Médio regular da rede pública estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2251-13-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2251-13-r.pdf</a>
2013	Resolução n.º 2252	Dispõe sobre a função de Coordenador do Projeto Reinventando o Ensino Médio.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2252-13-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2252-13-r.pdf</a>
2013	Resolução n.º 2486	Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf</a>
2014	Resolução n.º 2594	Dispõe sobre o Projeto “Professor da família” para os alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2594-14-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2594-14-r.pdf</a>
2015	Resolução n.º 2742	Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf</a>
2016	Resolução n.º 2842	Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r.pdf</a>

**ANEXO A – Manifesto contra a Medida Provisória 746/2016 – Movimento Nacional em  
Defesa do Ensino Médio**

**MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO  
ENSINO MÉDIO SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA**

**Não ao esfacelamento do Ensino Médio**

O Governo Federal anunciou hoje (22/09/2016), por meio de Medida Provisória, uma reforma no Ensino Médio Brasileiro. Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes. Quanto ao conteúdo em si da referida Medida Provisória ressaltamos seus limites ao considerar apenas parcialmente as necessidades de mudanças, além do que as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativo implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de “notório saber” com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonogação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética. Entendemos que, para alterar de fato a qualidade do que é oferecido e ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio seria necessário um

conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta. Dentre as ações necessárias destacamos: induzir a uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens mas ao mesmo tempo assegure a formação básica comum e de qualidade; a consolidação de uma forma de avaliação no Ensino Médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar; a ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores; construção de novas escolas específicas para atendimento do Ensino Médio em tempo integral; indução à formação de redes de pesquisa sobre o Ensino Médio com vistas a produzir conhecimento e realizar um amplo e qualificado diagnóstico nacional; articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores a partir de ações já existentes como PARFOR e PIBID; fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola; atendimento diferenciado para o Ensino Médio noturno de modo a respeitar as características do público que o frequenta; elaboração e aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais; criação de uma rede de discussões para reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores, envolvendo as várias entidades representativas do campo educacional, estudantes, professores e gestores; Desse modo, nos posicionamos contrários ao teor da Medida Provisória e conclamamos pela sua não aprovação pelo Congresso Nacional e abertura imediata de um amplo diálogo nacional. Mudar sim, mas para melhor!

Fonte: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>.

## ANEXO B – Moção de repúdio a Medida Provisória 746/2016 Fórum de Licenciaturas

UFJF

### MANIFESTAÇÃO DO FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UFJF SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O Fórum das Licenciaturas, órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, manifesta publicamente sua posição sobre a Medida Provisória (MP nº 746/2016) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e propõe a reorganização do ensino médio.

O Fórum de Licenciaturas considera que tal Medida representa um retrocesso na medida em que ameaça a educação brasileira e precariza a oferta do ensino médio, bem como a formação integral do sujeito já que:

- sua implantação por Medida Provisória revela caráter autoritário, que desconsidera discussões anteriormente desenvolvidas e o diálogo com a comunidade acadêmica, docentes, pais e estudantes do ensino médio e com a sociedade em geral;
- retira do currículo do ensino médio a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física e Artes, desvalorizando a importância de tais áreas na formação integral do sujeito. Além disso, estabelece o inglês como única língua estrangeira obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio, eliminando a possibilidade de escolha de outro idioma;
- sob o discurso de flexibilização, na verdade, a MP estimula a precarização da oferta de ensino médio, sobretudo na rede pública de ensino. Propõe a ampliação da carga horária letiva, mas prevê suporte financeiro do governo federal somente para escolas cadastradas como “de tempo integral”, nos quatro primeiros anos após a implementação da proposta. Tal fato é muito preocupante, principalmente quando consideramos a veemência da PEC nº 241/2016 que “congela” gastos públicos em setores essenciais como educação;
- admite que os sistemas de ensino poderão considerar parcerias público-privadas para cumprimento da carga horária do ensino médio e atendimento ao disposto para a organização do currículo em cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais, instituições de ensino nacionais e estrangeiras, ou ainda, a experiência prática de trabalho no setor produtivo ou trabalho supervisionado fora do ambiente escolar;
- ao indicar a possibilidade de aproveitamento de estudos do ensino médio como créditos no ensino superior, reforça uma compreensão de formação universitária aligeirada, voltada para o ingresso imediato no mercado de trabalho, secundarizando a especificidade do papel da Universidade na formação de conhecimento, através da pesquisa, ensino e extensão;
- traz a possibilidade de atuação na docência de profissionais reconhecidos pelos sistemas de ensino como de “notório saber”. Tal proposta representa a desvalorização da formação docente, a falta de reconhecimento da peculiaridade do trabalho pedagógico e o desestímulo à opção pela licenciatura.

A concepção desta MP estimula uma formação precária e contraria o disposto nas metas 15 e 17 do Plano Nacional de Educação sobre formação e valorização do professor e da professora. Na mesma linha, a MP é incongruente com a importância e valorização profissional do magistério na garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira,

salário e condições dignas de trabalho, destacada na Resolução MEC/CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Embora sustentada no discurso de que a escola não seria atrativa aos estudantes, estes sequer foram ouvidos, especialmente aqueles que compõem o perfil majoritário das escolas públicas. Isto denota o não reconhecimento e participação da juventude na formulação desta MP. A esses jovens será reservada uma formação precária e direcionada a uma inserção pouco qualificada no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que a Constituição Federal estabelece no artigo 205 que a função da educação é promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que pressupõe o desenvolvimento de reflexões críticas, plurais e democráticas no interior das instituições de Educação Básica e Educação Superior. A MP contraria este princípio ao instituir o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos, que resultará na negação do direito a uma formação básica comum. A formação técnico-profissional como uma das opções formativas também afeta a constituição no que se refere ao compromisso do Estado com a educação pública, já que abre possibilidade de privatização, por meio de parcerias no ensino médio.

Pelos motivos expostos, o Fórum de Licenciaturas da UFJF, reconhecendo a validade de princípios formativos da Constituição federal e das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores e professoras, manifesta **repúdio à MP de reforma do ensino médio** e alerta a comunidade universitária, os parlamentares e a sociedade em geral para o risco que a medida representa para a educação brasileira.

Juiz de Fora, 13 de outubro de 2016

Fonte: <http://www.ufjf.br/noticias/files/2016/10/nota-de-repudio-mp-ensino-medio.pdf>

## ANEXO C – Nota pública do Fórum Nacional de Educação sobre a Medida Provisória

746/2016



**45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação –  
Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**

Brasília, 22 de setembro de 2016

*Ad referendum*

O Governo Federal editou a Medida Provisória (MP)<sup>1</sup> com a intenção de promover (re)organização curricular e outras alterações para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, tema tão caro aos que se preocupam com a educação nacional. Preliminarmente, convém registrar que se trata de grave equívoco, já que mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio, são necessárias e, portanto, exigem ampla, responsável e qualificada discussão entre os(as) educadores(as), educandos(as), pais, mães, responsáveis, gestores(as), pesquisadores(as) em todo o país. Conseqüentemente, não pode dispensar e descuidar de ampla participação, compreensão e consenso entre entidades, movimentos e instituições. Ademais, deve considerar as dimensões de nosso país, sua rica diversidade e, também, as enormes desigualdades que ainda o caracterizam.

A edição de uma Medida Provisória, gestada em gabinetes e construída a poucas mãos, para tratar de tema tão fundamental e complexo para a educação do país, não é instrumento adequado e não pode prosperar.

Ademais, a proposição ignora o debate que vem sendo travado, com centralidade, há anos, pelo campo educacional, pela sociedade e pelo próprio Congresso Nacional. De maneira impositiva, solitária e açodada, pretende o Executivo, por meio do instrumento excepcional da MP, resolver questões complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa que impactarão, inadvertidamente, nada menos que 26 estados, o Distrito Federal, 5570 municípios e milhões de profissionais da educação, estudantes e estabelecimentos públicos e privados, além do próprio Executivo Federal.

O governo Temer erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e sistemas de educação e, também, erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio. A proposição do governo Temer, em linhas gerais:

- a. **reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar** que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, amplamente debatidas, buscaram enfrentar;
- b. **não trata de questões basilares**, como as condições objetivas e infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos;
- c. **empobrece a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente**, desconhecendo que para a oferta de qualquer modelo formativo é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas;

<sup>1</sup>A MP Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

- d. pretende eliminar a estreita e fundamental relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz;
- e. induz, de forma quase compulsória e nada clara, a educação integral, sem deixar explícitas quais concepções a presidirão e em que condições objetivas de apoio do Governo Federal se dará sua implementação que, assim, será provavelmente “progressivamente ampliada” ao arpejo de gestores não consultados, de docentes sobrecarregados, de educandos que trabalham e de escolas sem condições objetivas;
- f. torna o inglês obrigatório sem ocupar-se das objetivas e distintas realidades das redes e sistemas, abrindo enorme flanco para sua oferta por “grupos e empresas interessadas” junto à redes e sistemas fragilizados e compelidos a cumprir uma obrigação;
- g. retoma a discussão sobre organização curricular com base em temas transversais às disciplinas, reeditando formato experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo;
- h. ignora a instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, plural, prevista pelo PNE e editada, em caráter transitório, pela Portaria nº 619 de 24 de junho de 2015, ao tratar dos processos de escuta e aprovação para inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na BNC;
- i. busca ressignificar e restringir o objetivo da BNC, reposicionando os conceitos de competências, habilidades e expectativas de aprendizagem;
- j. dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia que, ao contrário de serem reconhecidas como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, são vistas como coisas que atrapalham a formação;
- k. refere-se aos aspectos socioemocionais e, no contexto de uma proposição restritiva, abre-se oportunidade para sua mensuração;
- l. possibilita a ampliação da presença do “setor produtivo” no campo da formação técnica e profissional;
- m. abre enorme espaço para a pressão local de grupos interessados sobre os sistemas ao tratar das possibilidades de cumprimento de exigências curriculares do Ensino Médio, “mediante regulamentação própria” dos sistemas;
- n. vilipendia a formação docente e desmonta a meta 15 constante da Lei nº 13.005/14, do Plano Nacional de Educação, ao cristalizar a atuação de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”, sem estabelecer qualquer diálogo com conselhos de educação e instituições formadoras;
- o. propõe, em um contexto de precaríssima discussão no campo e junto às instituições, bem como a pretexto de abrir espaços para novos formatos de aproveitamento de estudos e carga horária, a convalidação de conteúdos cursados para aproveitamento de créditos na Educação Superior, abrindo “uma avenida” para a conclusão aligeirada e sem qualidade nas Licenciaturas;
- p. propõe à comunidade educacional “um salto no escuro” ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por “itinerários formativos” ancorados em uma Base Nacional Comum ainda não concluída e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológico;
- q. propõe uma “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” que, no contexto das medidas regressivas de ajuste fiscal e restrição do gasto público em educação, a exemplo da PEC 241/16, representará, na prática, uma medida para atrair e ludibriar redes e sistemas de educação que, malgrado, serão deixados à própria sorte em curto espaço de tempo;

- r. estabelece que o acesso ao apoio financeiro para implementação do modelo será viabilizado àqueles que “atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação”, mais uma vez ignorando o diálogo por meio da instância permanente de negociação e cooperação federativa;
- s. estabelece que “transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de **valor único por aluno**, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” ignorando, mais uma vez, a instância permanente de negociação e cooperação federativa e, particularmente, desconhecendo a legislação (PNE) e toda a discussão sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e as diversidades regionais;
- t. atribui **competências aos conselhos** na prestações de contas dos recursos repassados no abrangida pela MP sem que tenha havido qualquer diálogo para viabilizar o cumprimento de tais atribuições pelos entes, bem como realizada qualquer análise sobre as condições objetivas dos conselhos para tal;
- u. **revoga a Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005 que dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola;
- v. silencia em relação à forma como se garantirá o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham;
- w. desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, em suas especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para milhões de jovens, adultos e idosos;

Entendemos que o diagnóstico de que o Ensino Médio não vem preparando bem os estudantes, de que os currículos são pouco ou nada atrativos e que a qualidade é questionável não autoriza soluções mágicas, verticais e autoritárias que ignoram o acúmulo do campo e, na prática, se aprovadas, só produzirão retrocessos e ampliação das desigualdades educacionais no país e, conseqüentemente, das sociais.

Somamo-nos àqueles que propõem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente às dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Assim, compreendemos que uma ampla e efetiva transformação no Ensino Médio e na Educação brasileira não se dará no afogadilho e não pode ignorar movimentos que já tem propostas construídas para a melhoria do Ensino Médio e da Educação como um todo. Não existe medida precipitada, apressada e ilegítima que seja capaz de garantir o direito à educação de qualidade aos(às) estudantes, razões pelas quais nossa posição é pela retirada da Medida Provisória e que a discussão seja encaminhada em outros termos e instrumentos, inclusive no Congresso Nacional, também pressionado e desrespeitado pelo açodamento do Governo, que não se propôs garantir nem tempo nem espaço nem participação da sociedade civil para o debate qualificado e responsável que é requerido para o trato de matéria tão cara ao povo brasileiro, a saber, a Educação de nossa juventude.

Fórum Nacional de Educação



## ANEXO D – Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela Medida Provisória 746/16 – ANDES-SN


**Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN**

Data: 26/09/2016



Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16

A Diretoria do ANDES-SN manifesta seu total repúdio à MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 que instaura a contrarreforma do Ensino Médio e compromete todo o sistema educacional brasileiro. Estas alterações são tão ilegítimas quanto o governo que as impõe! Mudanças no sistema educacional não podem ser realizadas de maneira impositiva, por meio de um instrumento antidemocrático como uma Medida Provisória, ignorando o que as entidades acadêmicas, sindicatos de professores e técnicos em educação, além de movimentos estudantis têm acumulado ao longo do tempo. As propostas apresentadas, desta forma autoritária refletem, de maneira explícita, a finalidade de atuação deste governo que é unicamente servir ao grande capital de modo rápido, bárbaro e violento. Essa MP tem ligação direta com o PLP 257/2016 (atual

PLC 54/2016), PEC 241/2016, PLS 204/2016, que tentam enfraquecer os serviços públicos, congelar os salários dos funcionários públicos, impedir a realização de concursos, enfim tirar os direitos dos trabalhadores.

As alterações da Medida Provisória apontam para uma formação educacional cada vez mais aligeirada, heterônoma, comprometida com as exigências do mercado que impõe regras para atender as suas necessidades afastando as possibilidades de formação de cidadãos plenos, críticos e autônomos. A proposta de “Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” oculta o fato de que este tempo integral será ocupado de maneira cada vez mais dirigida pelos setores dominantes do mercado, aprofundando a lógica do Plano Nacional de Educação na qual as parcerias público-privadas são encaradas como sinônimos de educação pública. Além do fato de parecer apenas um anúncio para tentar iludir a população, já que o mesmo governo ao lançar a PEC 241/2016, propõe o congelamento nos investimentos públicos, entre os quais a educação, por 20 anos.

Para a operacionalização dessa contrarreforma há outro absurdo, qual seja, a desqualificação dos Cursos de Licenciatura e a permissão de que sejam admitidos para ministrar aulas pessoas com notório saber, desconsiderando que Professor/Professora é uma Profissão, que tem regulamentação e que deve ser exercida por quem tem formação específica, que inclui domínio do conteúdo e formação pedagógica. Esta medida é uma afronta a toda a política de formação educacional

comprometida com o diálogo em sala de aula e que exige formação coerente, completa e metodologicamente rigorosa. Retoma-se, nessa proposta, a ideia de que para ser professor não é necessário formação para tal, desqualificando os/as professores/as de todos os níveis de ensino.

A não obrigatoriedade do ensino de educação física e artes para o ensino médio, articulada à política de cortes de verbas, indica um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos. Flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio para economizar gastos que irão alimentar o sistema da dívida pública, reforçado pelo novo ajuste fiscal proposto pela PEC 241. Para desviar mais verba pública para alimentar os ganhos do sistema financeiro, será imposto um sistema de ensino em que os estudantes estarão privados de uma pluralidade de saberes e conhecimentos necessários para garantir a formação cidadã e a conquista da autonomia intelectual. A MP 746/2016, no conjunto, demonstra o objetivo maior da política educacional para o ensino médio a ser ofertado aos filhos dos/as trabalhadores/as, que é a preparação unilateral e linear para o mercado de trabalho, subtraindo desses jovens o direito ao conhecimento universal das diferentes formas de expressão, incluindo a corporal e artística, que contribuem para a formação da sensibilidade, da capacidade crítica, da criatividade e do saber apreciar e produzir o belo.

Outra alteração imposta que é bastante grave diz respeito direto à nossa categoria, quando considera que “conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior”. A combinação desta proposta com a flexibilização de currículos feita em toda a Medida Provisória indica uma tendência bastante negativa de aprofundamento do aligeiramento do ensino superior, a partir da reforma do ensino médio. Segundo as regras colocadas, o empresariado poderá coordenar e ofertar cursos reconhecidos como disciplinas que, por sua vez, poderão ser consideradas válidas para o ensino médio e, posteriormente, aproveitadas para o ensino superior, rompendo com a autonomia do ensino em dois níveis ao mesmo tempo. É preciso ficar atento a esta movimentação que amplifica o caráter privatizante das universidades que, cada vez mais, são referenciadas pelas formas de ensino das grandes empresas educacionais que refletem interesses que não dialogam com uma formação cidadã ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Diretoria do ANDES-SN se mostra radicalmente contrária a tal medida por sua forma e conteúdo. Conclama a todas as entidades e movimentos sociais que compõem a Coordenação Nacional de Entidades em Defesa da Educação Pública e Gratuita, que promoveu dois Encontros Nacionais de Educação (ENE), os Fóruns Estaduais de Educação, entidades acadêmicas, sindicatos e a população em geral para lutarmos juntos contra essa MP e pela abertura de um amplo e democrático debate sobre o Ensino Médio, que deve envolver todos os setores que defendem uma educação pública, gratuita, laica e democrática.

“É preciso organizar a classe trabalhadora para enfrentar os desafios da conjuntura” (II ENE, 2016).

Fora Temer e rumo à greve Geral.

Brasília, 26 de setembro de 2016

Diretoria Nacional do ANDES-SN

Fonte: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>

## ANEXO E – Nota pública da ANPED sobre a MP 746/2016

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação



### **Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo**

O golpe civil que a sociedade brasileira vivenciou, e que se consumou em agosto de 2016, afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade e colocou no governo um presidente sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país. Este governo começa agora a evidenciar sua face de ruptura com os direitos sociais defendidos e construídos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988.

A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública.

O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. O uso de MP apesar de ser previsto na lei deve ser excepcional. A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? É possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas.

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPED e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas.



A MP parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais.

Temos uma gama imensa de pesquisadores que já se manifestaram contra o esvaziamento que a proposta representa para uma educação de qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes. Exemplos disso são a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo, além da possibilidade que qualquer profissional não licenciado possa exercer o magistério. A ANPED se associa às manifestações do Movimento em Defesa do Ensino Médio que são contundentes quanto aos riscos de esvaziamento do sentido do Ensino Médio, de uma escola pública igualitária e de qualidade para todos. A ANPED reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma autoritária. Iremos ao legislativo em busca do diálogo com parlamentares e apresentaremos argumentos científicos visando a rejeição da MP do Ensino Médio que o governo Temer quer impor à sociedade brasileira!

Rio de Janeiro, 23 de Setembro de 2016.

Diretoria da ANPED (Gestão 2015-2017)