UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL APÓS A EC 59/2009

CURITIBA

2019

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL APÓS A EC 59/2009

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação, no Curso de Pós Graduação em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pela autora

Jakimiu, Vanessa Campos de Lara.
O direito à educação no contexto do ensino médio: análise das proposições do legislativo federal após a EC 59/2009./Vanessa Campos de Lara Jakimiu – Curitiba, 2019.
396 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

1. Educação – Legislação. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino médio. 4. Emenda Constitucional 59/2009. 5. Direito à educação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU**, intitulada: **O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL APÓS A EC 59/2009**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovada no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Março de 2019.

MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA
Avaliador Externo (UEL)

MICHELLE FERNANDES LIMA
Avaliador Externo (UNICENTRO)

SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES
Avaliador Externo (FURG)

ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Avaliador Interno (UFPR)

ANDRÉA DO ROCIO CALDAS
Avaliador Interno (UFPR)

DEDICATÓRIA

Este estudo é dedicado a todos os educadores que tiveram seus direitos violentados e ainda assim não desistiram de lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade, e que diante das adversidades não desistiram de ensinar com dedicação, comprometimento e amorosidade nossas crianças e jovens, em especial, aos professores paranaenses que foram massacrados no dia 29 de abril de 2015! As marcas físicas e emocionais jamais serão esquecidas! As lições deste dia jamais serão esquecidas!!!

Dedico este estudo também à todos os jovens que reconhecem a força do professor e junto com ela lutam obstinadamente por uma educação e um futuro melhor!

Primeira lição

Com quantas balas se calam os que têm razão? Com todas e nenhuma. Da covardia desejosa do silêncio docente, docemente fez-se voz mais grave e funda: a de todos. O desejo, agora, é fato, e que essa lição se aprenda não dos que mandam. Lágrimas de gás e verdade. Entre fumaça, balas e berros: só quem teme, agride. Também uma certeza, firme e agura: O governador não aprendeu nada. Nem na escola Nem na vida. Nessa aula de campo, no dia 29 de abril, aprendemos um pouco mais sobre o que é e não é ser civil.

Segunda lição

De tudo, deste sombrio 29 de abril, importa, exato e agudo, que fique: o arrependimento d quem o pôs ali, a memória indelével do que houve, o cadeirante entre nuvens e ainda: que não fomos omissos. Se de tudo, horrível, covarde e triste, ficar isso, professor, descanse (mesmo que um pouco dolorido e maltratado). Essa lição tão profunda quanto sofrida não vai cair no esquecimento, mas sim em provas futuras.

Terceira lição

Foi tanto e tão triste que nem cabem em mim, em nós, em todos os quadros-negros de todas a salas de aula de todos os colégios estaduais do Paraná o poema que queria escrever.
Não caberiam todas as palavras de tristeza, vergonha, lamento, decepção, fragilidade, espanto, nem pichando todos os muros de todas as escolas públicas de todas as cidades do Paraná.
Não haveria lugar pra pôr todos os versos de ódio, indignação, perplexidade, desaprovação nem mesmo em todos os livros de todas as bibliotecas de todos os colégios estaduais do Paraná. Não caberiam, enfim, Nem aqui nem ali. Mas cabem, infelizmente, no coração de todos os professores de todos os colégios estaduais do Paraná.

(Luciana Cañete, Série aula de campo – 29 de abril em 3 lições)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pois tudo o que eu sou e tudo o que eu tenho vem d'Ele. Agradeço por todas as bençãos recebidas e também por todas as adversidades e tempos difíceis pelos quais passei, pois foi por causa deles que cresci enquanto ser humano e passei a olhar para a vida e para as pessoas com mais amor e serenidade.

Agradeço à minha mãe Eliza e à minha irmã Camila, os meusamores incondicionais para quem e por quem tudo isso é possível. Eu amo vocês, vocês são a razão do meu existir, e toda a minha força de vontade para continuar lutando vem de vocês. Obrigado Mãe, minha rainha ♥ obrigada irmã, minha princesa ♥ Eu amo vocês. Obrigada irmã por todo amor compartilhado! Obrigada mãe, minha amada, minha doce caminhante, tão imprescindível para tudo na minha vida e principalmente para esse sonho que hoje realizo. Não existem palavras para agradecerpor cada sopro de esperança, por cada colo, por cada olhar cheio de amor e ternura, por cada momento compartilhado.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Monica Ribeiro da Silva, que me acolheu e me orientou com muito compromisso, ética, rigorosidade, dedicação e amorosidade. Obrigada Professora Monica pela profissional maravilhosa que você é, além de referência formativa é também um exemplo na luta pelo direito à educação. Sua dedicação obstinada e comprometida com a educação dos jovens nos mobiliza e nos inspira a lutar por um mundo melhor. Que você continue sendo luz e que assim possa iluminar àqueles que tem o privilégio de conviver com você. Obrigada por tudo! Obrigada por acreditar em mim quando eu mesmo não acreditava. Obrigada por tornar minha caminhada mais rica. Obrigada por me ensinar! Além de ser minha orientadora no mestrado e no doutorado tive o privilégio de te ter como minha professora, então quero te dizer que tudo o que eu sou e tudo o que eu sei, eu aprendi com você!

Agradecendo minha orientadora, estendo o agradecimento à todos os Professores do PPGE da linha de Políticas Educacionaiscom os quais tive o privilégio de aprender tanto no mestrado quanto no doutorado:Profa. Adriana Aparecida Dragone Silveira, Profa. Andrea Barbosa Gouveia, Profa. Ana Lorena de Oliveira Bruel, Prof. Angelo Ricardo de Souza, Profa. Lucimar Rosa Dias, Profa. Maria Tereza Carneiro Soares, Prof. Paulo Vinicius Baptista Da Silvae Profa. Tais Moura Tavares, Profa. Valeria Milena Rohrich Ferreira,à vocês, professores primorosos que realizam um trabalho dedicado e comprometido visando uma educação pública gratuita e de qualidade à minha gratidão. Obrigada! Todas as leituras e ensinamentos foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

Cabe aqui um agradecimento especial também às Professoras Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL)e Nora Krawczyc (UNICAMP) pelas contribuições durante a defesa de minha dissertação de mestrado[1] realizada no ano de 2014 neste programa também sob a orientação da Professora Dra. Monica Ribeiro da Silva. Tais contribuições acrescidas à minha trajetória de formação doutoral, bem como minha participação no grupo de pesquisa "Observatório do Ensino Médio"[2] vinculado à Universidade Federal do Paraná-UFPR, coordenado pela Professora Dra. Monica Ribeiro da Silva e no grupo de pesquisa "Ensino Médio em Pesquisa – EMpesquisa" vinculado à Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, coordenado pela Professora Dra. Nora Ruth Krawczyc, ambos grupos de pesquisa dedicados a produzir conhecimento em torno do ensino médio e corroborar para o desenvolvimento de mecanismos para a efetivação do direito à educação no ensino médio, certamente foram essenciais para a consolidação deste estudo.

Agradeço aos amigos de turma que compartilharam comigo essa etapa de formação. Obrigada pela convivência amorosa e fraterna meus queridos amigos: Allan, Beatriz, Cláudio, Eliane e Hirmínia. Sem vocês teria sido certamente muito mais difícil! Obrigada por todas as dores, amores e cafés compartilhados! Vocês vão ficar pra sempre no meu coração.

Agradeço às Professoras Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR), Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff (UFPR) eDra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG) por terem aceito participar de minha banca de qualificação e, sobretudo, pelas contribuições para o delineamento deste estudo. Agradeço pelo delicado, dedicado e comprometido trabalho de leitura e análise deste estudo, e, principalmente, pela indicação de forma tão amorosa dos caminhos a serem tomados nesta pesquisa. Àvocês a minha gratidão!

Agradeço às Professoras Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff (UFPR), Dra. Andrea do Rocio Caldas (UFPR), Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG) e Dra Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL) por terem aceito participar de minha banca de defesa. Agradeço à vocês queridas professoras, por terem me possibilitado, juntamente com minha Professora orientadora, viver um dos momentos mais formativos de meu doutoramento.Não tenho palavras para agradecer pela forma amorosa como foi conduzida a partilha de conhecimentos. Agradeço, em especial,pelos ricos caminhos intelectivos a serem seguidos.

[1] Maior detalhamento ver: JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara Jakimiu. Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. 2014. Disponível em:<http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Vanessa%20Campos%20de%20Lara%20Jakimiu.pdf>

[2]Maior detalhamento ver: Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>

Minha gratidão à vocês por todo amor e conhecimento compartilhado! Saibam que vocês tornaram este momento especial e ficarão eternamente em meu coração!

Agradeço à Universidade Federal do Paraná e ao PPGE, em especial aos profissionais que prestam serviços nos setores que nós doutorandos precisamos mais estar: secretaria, biblioteca, laboratório de informática e restaurante universitário. Muito obrigado pela prestação de serviço primorosa e acolhedora! Vocês são nossos pilares!

Agradeço à todos os motoristas de ônibus que me trouxeram com segurança para a cidade Curitiba e me levaram de volta pra casa do mesmo modo. Obrigada pela direção profissional e responsável.

Agradeço à Prefeitura Municipal de União da Vitória, em especial à Secretaria Municipal de Educação e à Escola Professora Municipal Antonieta Montanari por todo o apoio para o desenvolvimento deste estudo. Muito obrigada por acreditar e investir na formação docente, certamente vocês são parte imprescindível para a realização deste sonho!

Agradeço aos meus alunos, razão da minha existência enquanto docente.Gratidão pela oportunidade de ensinar e aprender com vocês!!!

Por fim, mas não menos importante, agradeço à todos os Professores com quem convivo de longe ou de perto que se revestem de luta diante dos retrocessos vividos na educação e no paíse que nos inspiram a continuar produzindo conhecimento! À vocês nobres professores: a minha gratidão!



(NARDELLI, 2016)

RESUMO

Considerando que a Emenda Constitucional 59/2009 apresenta preceitos constitucionais potentes para a efetivação do direito à educação em nível médio e tendo sido o próprio legislativo federal o propositor da EC 59/209 o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: Em que medida as proposições apresentadas pelo legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016 se aproximam ou se distanciam da efetivação da EC59/2009? Neste sentido, adota-se como objetivo geral investigar no âmbito do legislativo federal as proposições voltadas para o ensino médio após a aprovação da EC 59/2009 no período compreendido entre 2009 e 2016 no sentido de desvelar aproximações e/ou distanciamentos para a efetivação da EC 59/2009. E, apresenta como objetivos específicos: a) Desenvolver um quadro teórico acerca da trajetória histórica do ensino médio e como este busca sua consolidação no contexto educacional brasileiro antes e depois da promulgação da EC 59/2009, b) Evidenciar as potencialidades da Emenda Constitucional 59/2009 na garantia do direito à educação em nível médio, e, c) Delinear contornos teóricos acerca da atividade legislativa e sua atuação na definição da agenda política educacional com ênfase, na etapa do ensino médio. Metodologicamente a pesquisa adota os moldes da pesquisa documental, estando a base empírica da investigação demarcada pela análise de documentos de fontes escritas primárias, públicas, contemporâneas constituídas de publicações parlamentares disponíveis na base de dados on-line nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.A partir da busca nos portais institucionais foram encontradas 2.054 proposições da Câmara dos Deputados e 320 proposições do Senado Federal apresentadas entre os anos de 2009 e 2016. Restringindo-se o recorte das proposições apenas para aquelas passíveis de serem transformadas em norma jurídica e para aquelas inseridas nas categorias de análise a partir do livro de códigos ao todo foram tomadas como objeto de análise deste estudo 308 proposições da Câmara dos Deputados e 60 proposições do Senado Federal. Em sua estrutura organizativa o estudo é composto por 6 capítulos tendo como recorte normativo e temporal a EC 59/2009, focalizando o contexto histórico e educacional do ensino médio antes da EC 59/2009 e depois de sua exaração. Neste sentido, o primeiro capítulo apresenta a trajetória histórica do direito à educação no ensino médio até a promulgação da EC 59/2009. O segundo capítulo dedica-se a discutir a EC 59/2009 considerando sua especificidade enquanto matéria legislativa e seus preceitos constitucionais enquanto norma jurídica. O terceiro capítulo apresenta o contexto histórico e educacional do ensino médio no período previsto para a implementação da EC 59/2009 (2009-2016). O quarto capítulo teoriza aspectos em torno da atividade legislativa e suas repercussões na agenda política educacional. O quinto capítulo apresenta os encaminhamentos didático-metodológicos adotados na pesquisa. Por fim, o sexto e último capítulo apresenta os dados e a análise da produção legislativa para o ensino médio no período de 2009 a 2016 tendo com fio condutor as aproximações e distanciamentos destas com os preceitos constitucionais da EC 59/2009 e/ou de sua efetivação.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Médio. Direito à Educação. Legislativo Federal. Emenda Constitucional 59/2009.

ABSTRACT

Considering that Constitutional Amendment 59/2009 presents powerful constitutional precepts for the realization of the right to education at the middle level and the federal legislature itself was the proposer of EC 59/209 the present study seeks to answer the following research problem: To what extent the proposals presented by the federal legislature for high school in the period from 2009 to 2016 are approaching or distancing themselves from the realization of EC59/2009? In this sense, it is adopted as a general objective to investigate within the scope of the federal legislature the proposals aimed at secondary education after the approval of EC 59/2009 in the period between 2009 and 2016 in order to reveal approximations and/or distances for the implementation of the EC 59/2009. And, it presents as specific objectives: a) To develop a theoretical framework about the historical trajectory of secondary education and how it seeks its consolidation in the Brazilian educational context before and after the promulgation of EC 59/2009, b) To demonstrate the potentialities of the Constitutional Amendment 59, C) To delineate theoretical aspects about the legislative activity and its action in the definition of the educational policy agenda with emphasis, in the stage of secondary education. Methodologically, the research adopts the documentary research models, with the empirical basis of the investigation being marked by the analysis of documents from primary, public and contemporary written sources made up of parliamentary publications available in the online database institutional portals of the Chamber of Deputies and the Federal Senate. From the search of institutional portals, 2.054 proposals from the Chamber of Deputies and 320 proposals from the Federal Senate presented between 2009 and 2016 were found. Restricting the clipping of propositions only for those capable of being transformed into a legal norm and for those inserted in the categories of analysis from the entire codebook were taken as the object of analysis of this study 308 propositions of the Chamber of Deputies and 60 propositions of the Federal Senate. In its organizational structure, the study is composed of 6 chapters with a normative and temporal cut of EC 59/2009, focusing on the historical and educational context of high school before EC 59/2009 and after its exaration. In this sense, the first chapter presents the historical trajectory of the right to education in high school until the enactment of EC 59/2009. The second chapter is dedicated to discuss EC 59/2009 considering its specificity as a legislative matter and its constitutional precepts as a legal norm. The third chapter presents the historical and educational context of secondary education in the period foreseen for the implementation of EC 59/2009 (2009-2016). The fourth chapter theorizes aspects around the legislative activity and its repercussions in the political educational agenda. The fifth chapter presents the didactic-methodological guidelines adopted in the research. Lastly, the sixth and final chapter presents the data and analysis of the legislative production for high school in the period from 2009 to 2016, having as a guideline the approximations and distances of these with the constitutional precepts of EC 59/2009 and/or its effectiveness.

Keywords: Educational politics. High school. Right to Education. Federal Legislative. Constitutional Amendment 59/2009.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO 56
FIGURA 2 – METAS PNE 2001 - 2011 65
FIGURA 3 – ETAPAS DA TRAMITAÇÃO DA PEC NO CONGRESSO NACIONAL 75
FIGURA 4 – CONCEITO DE DIREITO À EDUCAÇÃO 88
FIGURA 5 – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 100
FIGURA 6 – ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELO PL 6840/2013 112
FIGURA 7 – CONSULTA PÚBLICA MPV 746/2016 123
FIGURA 8 – METAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO PNE 2014 - 2024 144
FIGURA 9 – ESFERAS DE ATUAÇÃO DO PODER 170
FIGURA 10 – CONDICIONANTES DA ATIVIDADE LEGISLATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL 190
FIGURA 11 – ETAPAS DO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN 192
FIGURA 12 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO QUANTITATIVO-CATEGORIAL 196
FIGURA 13 – DEFINIÇÃO CATEGORIAL DAS PROPOSIÇÕES QUE VERSAM SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR 202
FIGURA 14 – SISTEMATIZAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS 204
FIGURA 15 – CICLO DA PESQUISA 207
FIGURA 16 – CRUZAMENTO COM OS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009 219
FIGURA 17 – CATEGORIAS DE ANÁLISE DIRETAMENTE RELATIVAS À EC59/2009 220
FIGURA 18 –PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016 221
FIGURA 19 – APENSAÇÃO SUCESSIVA DAS PROPOSIÇÕES 309
FIGURA 20 – CAMINHO PERCORRIDO PELO PL 1130/2011 311
FIGURA 21 – CONDICIONANTES DA ATIVIDADE LEGISLATIVA NAS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO 2009 – 2016 313

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DADOS DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO (1991 – 2003) 66
GRÁFICO 2 – DADOS DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO (2004 – 2009)..... 69
GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO (ANOS INICIAIS, ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO) - BRASIL 2008 - 2016 130
GRÁFICO 4 – DADOS DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO (2009 – 2016)..... 131
GRÁFICO 5 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE APROVAÇÃO POR ETAPA DE ENSINO - BRASIL 2008 - 2015..... 132
GRÁFICO 6 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE POR ETAPA DE ENSINO - BRASIL 2008 - 2016 132
GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS BANCADAS POR ATUAÇÃO NA CÂMARA DOS DEPUTADOS 178
GRÁFICO 8 – PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016..... 209
GRÁFICO 9 – OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016..... 211
GRÁFICO 10 – PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016..... 213
GRÁFICO 11 – OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016 214
GRÁFICO 12 – PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL POR ESTADO 2009 – 2016 215
GRÁFICO 13 – PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL POR PARTIDO 2009 - 2016 215
GRÁFICO 14 – PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO DIRETAMENTE RELATIVAS À EC 59/2009 220
GRÁFICO 15 – PROPOSIÇÕES DE MAIOR INCIDÊNCIA DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO..... 221

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – REVISÃO TEÓRICA COMPLEMENTAR 31
QUADRO 2 – ALTERAÇÕES NO EXAME NACIONAL NO ENSINO MÉDIO 63
QUADRO 3 – CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS 72
QUADRO 4 – DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009 80
QUADRO 5– COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 – I 81
QUADRO 6 – TEMPO DE EDUCAÇÃO FORMAL OBRIGATÓRIA NO BRASIL 81
QUADRO 7 – QUADRO CONCEITUAL EDUCAÇÃO BÁSICA 84
QUADRO 8 – EXPANSÃO DE MATRÍCULAS NA FAIXA ETÁRIA OBRIGATÓRIA POR REGIÃO E UF 87
QUADRO 9 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 - II 89
QUADRO 10 – PROGRAMAS SUPLEMENTARES PARA O ENSINO MÉDIO 89
QUADRO 11 – VALOR-ALUNO PNAE 91
QUADRO 12 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 – III 93
QUADRO 13 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 – IV 96
QUADRO 14 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 - V 98
QUADRO 15 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 – VI 102
QUADRO 16 – EMENDAS CONSTITUCIONAIS DRU 103
QUADRO 17 – DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EC 59/2009 105
QUADRO 18 – PRECEITOS LEGAIS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO 106
QUADRO 19 – LEIS E POLITICAS NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO DA EC 59/2009 (2009 - 2016) 107
QUADRO 20 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 110
QUADRO 21 – TEXTO SUBSTITUTIVO DO PL 6840/2013 115

QUADRO 22 – OBJETIVOS E METAS PNE 2001 - 2011 PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 116
QUADRO 23 – METAS DO PNE – 2014 - 2024 118
QUADRO 24 – NOTAS DE REPÚDIO, NOTAS PÚBLICAS E MOÇÕES CONTRÁRIAS À MPV 746/2016 124
QUADRO 25 – NOTÍCIAS DAS MANIFESTAÇÕES E OCUPAÇÕES DAS JUVENTUDES CONTRÁRIAS À MPV 746/2016 125
QUADRO 26 – PRECEITOS LEGAIS DA EC 59/2009 INCORPORADOS PELA LDBEN 9.394/1996 136
QUADRO 27 – PRECEITOS DA LEI 12.796/2013 PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 138
QUADRO 28 – ATUALIZAÇÕES NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 142
QUADRO 29 –ETAPAS EDUCAÇÃO BÁSICA - DCNEB 143
QUADRO 30 – A EC 59/2009 NO PNE 144
QUADRO 31 – A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO NO PNE 2014 - 2024 147
QUADRO 32 – UNIVERSALIZAÇÃO, OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE DO ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS 1990 - 2014 149
QUADRO 33 – ESPÉCIES DE PROPOSIÇÕES 160
QUADRO 34 – CLASSIFICAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES 165
QUADRO 35 – INICIATIVAS DO SETOR PRIVADO PARA A EDUCAÇÃO 186
QUADRO 36 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA 191
QUADRO 37 – PROPOSIÇÕES NORMATIVAS 194
QUADRO 38 – CATEGORIAS A PARTIR DOS DADOS 199
QUADRO 39 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – I 204
QUADRO 40 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – II 205
QUADRO 41 – SISTEMATIZAÇÃO DA CATALOGAÇÃO DOS DADOS 205
QUADRO 42 – QUANTITATIVO DE PROPOSIÇÕES TRANSFORMADAS EM NORMA JURÍDICA NO ÂMBITO LEGISLATIVO FEDERAL 2009 - 2016 217
QUADRO 43 – CONTEÚDO DAS PROPOSIÇÕES TRANSFORMADAS EM NORMA JURÍDICA 218
QUADRO 44 – PROPOSIÇÕES COM INDICATIVOS DE APROXIMAÇÃO COM A EC59/2009 222

QUADRO 45 – COMPARATIVO PL 4306/2012 E PL 5546/2016 224
QUADRO 46 – PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS QUE ESTABELECEM NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA 226
QUADRO 47 – RENUMERAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES 227
QUADRO 48 – PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL QUE SE APROXIMAM DOS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009 233
QUADRO 49 – NOTÍCIAS SOBRE ATRASO DOS LIVROS DIDÁTICOS 239
QUADRO 50 – NOTÍCIAS SOBRE MERENDAS ESCOLARES VENCIDAS 241
QUADRO 51 – PROPOSIÇÕES EM TORNO DO ESTABELECIMENTO DO PISO SALARIAL DOS PROFESSORES 247
QUADRO 52 – VALOR PER CAPITA PNAE PROPOSTO PELO PL 2505/2015 249
QUADRO 53 – DISCIPLINAS NÃO NOMINADAS 255
QUADRO 54 – PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS QUE CRIAM DISCIPLINAS A SEREM INCORPORAS PELO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO ATRIBUINDO A DEFINIÇÃO DAS TEMÁTICAS A SEREM ENSINADAS À OUTROS 256
QUADRO 55 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÃO QUE INDICA ALTERAÇÕES ABRANGENDO A EDUCAÇÃO BÁSICA E NÃO MENCIONA O ENSINO MÉDIO 259
QUADRO 56 – PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL QUE PROÍBEM O ENSINO DA SEXUALIDADE, QUESTÕES DE GÊNERO E CORRELATOS 272
QUADRO 57 – NOTÍCIAS ACERCA DAS PROPOSIÇÕES DOS LEGISLATIVOS MUNICIPAIS E ESTADUAIS EM TORNO DA PROIBIÇÃO DO ENSINO DE GÊNERO NAS ESCOLAS 273
QUADRO 58 – NOTÍCIAS SOBRE A CRIAÇÃO DE PROJETOS DE LEI INSTITUINDO A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA 277
QUADRO 59 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES DO MESMO AUTOR COM A MESMA EMENTA E INTEIRO TEOR 304
QUADRO 60 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES SIMILARES DO MESMO AUTOR 304
QUADRO 61 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES DE AUTORES DIFERENTES COM JUSTIFICATIVA PARA A REAPRESENTAÇÃO 306

QUADRO 62 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES DE AUTORES DIFERENTES COM A MESMA EMENTA E INTEIRO TEOR 307

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DADOS QUANTITATIVOS DA PESQUISA EMPÍRICA 35
TABELA 2 – RECORTE DAS PROPOSIÇÕES 206
TABELA 3 – PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016 209
TABELA 4 – OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016 211
TABELA 5 – PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS POR ESTADO 2009-2016 212
TABELA 6 – PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS POR PARTIDO 2009-2016 212
TABELA 7 – PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009-2016 213
TABELA 8 – OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016 214
TABELA 9 – ESPÉCIES DE PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016 216

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo-aluno-qualidade
CAQi	Custo-aluno-qualidade inicial
CE	Comissão de Educação
CE	Comissão Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para o ensino médio
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CCULT	Comissão de Cultura
CF	Constituição Federal
CME	Campanha de Merenda Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CSSF	Comissão de Seguridade Social e Família
CTASP	Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público
CTF	Comissão de Finanças e Tributação
Diap	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DCN	Diário do Congresso Nacional
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEMPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DOU	Diário Oficial da União
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENCCEJA	Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEF	Fundo de Estabilidade Fiscal
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FNPL	Fundo Nacional Pró-Leitura
FPM	Fundo de Participação Municipal
FSE	Fundo Social de Emergência
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INC	Indicação
INCP	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IMC	Índice de Massa Corporal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPL	Movimento Passe Livre
MPV	Medida Provisória
MSC	Mensagem
PASSEBEM	Programa de Apoio ao Sucesso Escolar na Educação Básica Pública
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PBLE	Programa Banda Larga nas escolas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDC	Projeto de Decreto Legislativo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar

PLD	Projeto de Lei Delegada
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONIE	Programa Nacional de Incentivo à Educação Escolar Básica Gratuita
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PRC	Projeto de resolução
ProUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PSE	Programa Saúde na Escola
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
REC	Requerimento
RIC	Requerimento de Informação
RC	Revisão Constitucional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
VAA	Valor Anual Mínimo Nacional por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 24

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO ANTERIORES À APROVAÇÃO DA EC 59/2009: A BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO 38

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL 1500 - 1988: A HISTÓRICA NEGAÇÃO DE DIREITOS 38

2.2 O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 1990 - 2003: A PROCLAMAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO 56

2.3 O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2004 - 2009: A JUSTIFICAÇÃO DA EC 59/2009 66

3 OS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009: O ENSINO MÉDIO E O DIREITO DECLARADO 70

3.1 A EMENDA CONSTITUCIONAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO: O PODER CONSTITUINTE DERIVADO 70

3.2 A TRAMITAÇÃO DA EC 59/2009 NO CONGRESSO NACIONAL 76

3.3 ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS PREVISTOS PELA EC 59/2009 80

3.3.1 Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria 81

3.3.2 Ampliação da abrangência dos programas suplementares para toda a educação básica 89

3.3.3 Colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório 93

3.3.4 Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade nos termos do plano nacional de educação 96

3.3.5 Inclusão do PNE na CF, criação do Sistema Nacional de Educação e vinculação de um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para aplicar em educação 98

3.3.6 Extinção gradual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) 102

4 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO PÓS EC 59/2009: "ENTRE O DIREITO PROCLAMADO E O DIREITO REALIZADO" 106

4.1 O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EC 59/2009 ... 106

4.2 OS DESAFIOS QUE PERMANECEM: OS SENTIDOS DA EC 59/2009 ENQUANTO DIREITO DECLARADO 130
4.3 A EC 59/2009 NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: O DIREITO DECLARADO COMO CONDIÇÃO PARA O DIREITO REALIZADO 135
5 A ATUAÇÃO DO LEGISLATIVO FEDERAL NA DEFINIÇÃO DA AGENDA EDUCACIONAL 152
5.1 O SENTIDO EXÓGENO DO LEGISLATIVO FEDERAL: UMA EXIGÊNCIA DO ESTADO DE DIREITO 152
5.2 TENSIONAMENTOS EM TORNO DA ATIVIDADE LEGISLATIVA: O SENTIDO ENDÓGENO DO LEGISLATIVO FEDERAL 168
5.3 O SENTIDO ENDÓGENO DO LEGISLATIVO FEDERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO 181
6 NOTAS METODOLÓGICAS ACERCA DO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 191
6.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 191
6.2 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS: A CRIAÇÃO DO LIVRO DE CÓDIGOS 199
6.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 206
7 A ANÁLISE DA PRODUÇÃO LEGISLATIVA PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA EC 59/2009 208
7.1 AS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016: DADOS GERAIS 208
7.2 AS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 – 2016 E A EC 59/2009: CRUZAMENTO DAS CATEGORIAS A PARTIR DOS DADOS COM OS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009. 218
7.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO EIXO DE ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARAO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016 236
8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 315
REFERÊNCIAS 339
APÊNDICE 378

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação no Brasil se consolida no contexto das contradições de um país forjado nas desigualdades e fortemente marcado por princípios escravocratas, patrimoniais e patriarcais que historicamente concede direitos de modo exclusivo para determinada parcela da sociedade. (CHAUÍ, 1989, FAORO, 2001).

O ensino médio, especificamente, esteve historicamente marcado pela divisão de classes da sociedade capitalista, com fortes resquícios do escravismo e da discriminação do trabalho manual, de modo a fundamentar a dualidade estrutural da educação. A partir da segmentação entre os setores produtivos e as produções o ensino médio passa a destinar formação geralde caráter propedêutico para as elites intelectuais e dirigentes e formação técnica para o povo trabalhador, o primeiro focalizando a preparação para os estudos posteriores e o segundo focalizando o preparo para o atendimento das demandas dos setores produtivos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em um cenário marcado pelas desigualdades, a educação como um direito social, passou por importantes conquistas como a ampliação do tempo de permanência do estudante da escola por mais anos, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino (considerada a cada época como mínimo indispensável), até se chegar ao reconhecimento da educação como um direito público subjetivo, o que ocorre por meio da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, CF, 1988).

Em seu artigo 208, a Constituição Federal de 1988 passa a prever ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (BRASIL, CF, 1988, não paginado).

Decorridos 8 anos da exaração da Constituição Federal de 1988, o ensino médio passa a ser reconhecido como etapa constitutiva da educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. A educação básica, instituída a partir da LDBEN 9.394/1996 constitui-se como um conceito, como um direito e como uma forma organizativa do ensino. Enquanto conceito a educação básica, no sentido de educação de base, transcende o caráter não democrático atribuído historicamente à educação. Enquanto direito a educação tem seu reconhecimento positivado. Enquanto forma organizativa reúne as três etapas que a compõem: educação

infantil, ensino fundamental e médio, conferindo à esta última etapa o caráter de terminalidade da educação básica. (CURY, 2008).

O reconhecimento do ensino médio na educação básica, acrescido ao preceito constitucional de sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade,denotam o reconhecimento desta etapa de ensino no âmbito das políticas educacionais.

Em que pese os avanços trazidos para o reconhecimento do ensino médio, este só passa a ser tomado como objeto das ações governamentais advindas do financiamento da educação a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) implementado no ano de 2007. O FUNDEB foi implementado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que restringia seu campo de atuação exclusivamente ao ensino fundamental.Neste sentido, até o ano de 2007 o ensino médio viveu à sombra do financiamento do ensino fundamental. (ZIBAS, 2005).

No ano de 2009 a EC 59 avança na declaração do direito à educação ao prever no ordenamento jurídico, dentre outros preceitos constitucionais, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos (inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria) ampliando o tempo de educação formal obrigatória de 9 para 14 anos, o maior tempo de educação obrigatória já vivido pelo Brasil.

Além disso, embora a faixa etária seja o fundamento da norma (e não a etapa de ensino), tangencialmente, a EC 59/2009 avança na garantia do direito à educação em nível médio, uma vez que o preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino converge para a universalização e democratização desta etapa de ensino.

A EC 59/2009, a partir de seus demais preceitos constitucionais não restritos à faixa etária dos 4 aos 17 anos, mas voltados para toda a educação básica também qualificam e avançam na declaração do direito à educação. A ampliação da abrangência dos programas suplementares para toda a educação básica (e não mais exclusivamente para o ensino fundamental) prevista pela EC 59/2009 subsidiam o acesso e permanência dos estudantes, garantindo a efetivação do direito individual à educação em nível médioo que é um ganho para o ensino médio, uma etapa de ensino que historicamente viveu a negação de direitos.

Além destes preceitos, a EC 59/2009 também prevê o estabelecimento da organização dos sistemas de ensino de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório, a prioridade ao atendimento do ensino obrigatório focalizando a

universalização, a garantia de padrão de qualidade e a equidade nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE) e a aplicação de recursos financeiros em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), preceitos novos e preceitos que reiteram os já existentes fortalecendo a declaração do direito à educação.

A EC 59/2009, portanto, representa um ganho significativo para a educação brasileira, pois promove a ampliação do direito à educação, uma vez que amplia o tempo de educação formal obrigatória e direciona os seus demais preceitos constitucionais à toda a educação básica, aumentando a abrangência do atendimentoantes restrito a uma etapa de ensino: o ensino fundamental, também à educação infantil e ao ensino médio.

Depois da promulgação da LDBEN 9.394/1996 e do reconhecimento do ensino médio enquanto etapa da educação básica, a EC 59/2009 representa um marco normativo sem precedentes no que tange à declaração do direito à educação em nível médio,consolidado na mais alta disposição do ordenamento jurídico que é a constituição federal brasileira.

Esta e outras modificações na constituição federal ocorrem por meio de emendas constitucionais apresentadas no âmbito do legislativo federal. A emenda constitucional enquanto espécie de proposição[3] tramita no legislativo federal por meio de uma proposta de emenda a constituição (PEC). Tendo em vista a especificidade da PEC enquanto proposição, esta pode ser apresentada por um terço dos membros da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal, pelo Presidente da República e por mais da metade da Assembleia Legislativa manifestando-se pela maioria relativa de seus membros. (BRASIL, CF, 1988).

O legislativo federal enquanto órgão da sociedade política a partir de suas funções apropria-se, portanto, de um poder de agenda que possibilita efetivar mudanças na legislação de modo a reger a sociedade brasileira e a educação, prevendo, inclusive modificações no ordenamento jurídico em âmbito constitucional.

A própria Constituição Federal prevê, em seu artigo 60, a alteração no texto constitucional com exceção de toda e qualquer proposição que atente contra cláusulas pétreas tendente a abolir a) a forma federativa do Estado, b) o voto direto, secreto, universal e periódico, c) a separação de Poderes, e, d) os direitos e garantias individuais.

---

[3] "Segundo o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, proposição é toda matéria sujeita à deliberação [...]." (CÂMARA..., 2018, não paginado). As espécies de proposições são: projetos de lei ordinária, de lei complementar, de decreto legislativo e de resolução; requerimentos; pareceres; indicações; e emendas. (SENADO..., 2019).

Além disso, a Constituição Federal não pode ser emendada em caso de intervenção federal, estado de defesa ou estado de sítio. (BRASIL, CF, 1988).

Cada proposição tramita de acordo com as normas previstas em Constituição e com os Regimentos internos da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. A PEC é discutida e votada em dois turnos em cada casa legislativa e precisa obter três quintos dos votos dos deputados e dos senadores para ser aprovada. (CÂMARA..., 2019).

No caso da EC 59/2009, a mesma foi originada[4] pelo próprio legislativo federal, mais especificamente no âmbito do Senado Federal, tendo sido proposta pela Senadora Ideli Salvati (PT-SC) no ano de 2003 e aprovada no ano de 2009.

Neste sentido, considerando os avanços apresentados pela EC 59/2009 para o ensino médio, e tendo sido o próprio legislativo o propositor da EC 59/209 o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: Em que medida as proposições apresentadas pelo legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016 se aproximam ou se distanciam da efetivação da EC59/2009?

A partir do problema de pesquisa, delineiam-se outras perguntas que compõem desdobramentos da problemática enunciada: Em que medidaas proposições do legislativo federal dialogam com as políticas educacionais em vigência? Qual a concepção de formação educacional em nível médio e os projetos societários revelados por meio das proposições? Em que medida a atuação do Legislativo Federal é potente para a efetivação da EC 59/2009?

Considerando o quadro normativo delineado o presente estudo tem como objetivo geral investigar no âmbito do legislativo federal as proposições voltadas para o ensino médio após a aprovação da EC 59/2009 no período compreendido entre 2009 e 2016 no sentido de desvelar aproximações e/ou distanciamentos para a efetivação da EC 59/2009. E, apresenta como objetivos específicos: a) Desenvolver um quadro teórico acerca da trajetória histórica do ensino médio e como este busca sua consolidação no contexto educacional brasileiro antes e depois da promulgação da EC 59/2009, b) Evidenciar as potencialidades da Emenda Constitucional 59/2009 na garantia do direito à educação em nível médio, e, c) Delinear contornos teóricos acerca da atividade legislativa e sua atuação na definição da agenda política educacional com ênfase, na etapa do ensino médio.

[4] Maior detalhamento pode ser encontrado no capítulo 3 deste estudo.

O presente estudo parte da hipótese de que o legislativo federal, embora tenha ele próprio proposto e aprovado a EC 59/2009, contraditoriamente, no período para a implementação desta (2009-2016) este não apresenta a intencionalidade de assegurar sua efetivação por meio de suas proposições.

Compartilhando do ideário explorado por Alves-Mazzotti (1992), no sentido de reconhecer que o momento de construção de conhecimento e de produção de pesquisa não ocorre isoladamente e que, portanto, demanda de uma interlocução com a comunidade científica, o presente estudo busca evidenciar a produção de conhecimento tornada pública sobre o estudo em questão.

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a busca pelo direito à educação em nível médio, que o campo empírico é a atividade legislativa voltada para o ensino médio, e que a EC 59/2009 é o marco normativo e temporal para o recorte da coleta dos dados e para a estruturação da produção teórica, o mapeamento dentro da grande área de pesquisa foi realizado a partir de 3 descritores: 1) Legislativo federal e ensino médio, 2) Congresso Nacional e ensino médio, e, 3) Emenda Constitucional 59 e ensino médio.

O levantamento da bibliografia especializada, a partir dos descritores foi realizado nas seguintes bases de dados: a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BBTD/IBICT), b) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), c) Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, e, d) Scientific Electronic Library Online (SciELO).

O levantamento da bibliografia evidencia a ausência de produção de pesquisa sobre a temática em investigação. Nos bancos de dados não foram encontradas nenhuma produção teórica versando sobre a EC 59/2009 e o ensino médio e foram encontradas apenas duas produções científicas focalizando a atuação do legislativo federal no ensino médio.

Entre as duas produções científicas que versam sobre a temática focalizada neste estudo uma é um artigo e a outra uma dissertação. O artigo encontra-se disponível tanto no Portal de periódicos da CAPES quanto na base de dados SciELO e adissertação encontra-se disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O artigo é de autoria de Daniela Patti do Amaral e Renato José de Oliveira e foi publicado pelos cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 2011 sob o título "Na contramão do ensino médio inovador: propostas do Legislativo

Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola" e a dissertação é de autoria de Débora Aparecida da Silveira elaborada no Mestrado em Educação na linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob orientação da Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva tendo sida defendida no ano de 2006 sob o título "O Ensino Médio e o direito à educação nas Proposições do Poder Legislativo Federal (1997-2014)".

Na produção teórica "de Amaral e Oliveira (2011), estes analisam 15 proposições apresentadas no Legislativo Federal no período após a aprovação da proposta de implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) pelo Ministério da Educação (MEC) no período compreendido entre os meses de julho de 2009 a dezembro de 2010. Quanto ao delineamento metodológico, os autores utilizaram como palavras-chave para a busca das proposições "currículo do ensino médio" e "disciplinas do ensino médio". Os autores não especificam objetivamente o tipo de proposição que foi objeto de busca e análise, no entanto, no contexto do estudo observa-se que são mencionados os projetos de lei, as indicações e as petições. Para analisar o conteúdo dos projetos apresentados pelos legisladores os autores utilizaram o método de análise retórica, o qual, segundo os autores, busca identificar a legitimidade do discurso e sua capacidade de persuasão. (AMARAL, OLIVEIRA, 2011).

Amaral e Oliveira (2011, p. 221) questionam se [...] não estariam os congressistas depositando na escola uma responsabilidade que deveria ser compartilhada por todos [...]" Os autores indicam, a partir de suas análises, a constatação de falta de diálogo entre o Executivo e o Legislativo e concluem que não é possível haver um diálogo sem um entendimento mínimo por parte dos seus interlocutores. (AMARAL, OLIVEIRA, 2011).

A partir do estudo desenvolvido, os autores concluem que, na contramão da perspectiva inovadora do ProEMI buscando contemplar atividades integradoras e novas organizações de conteúdos, tempos e espaços "[...] o Congresso brasileiro insiste na apresentação de projetos de lei que incluam disciplinas obrigatórias na escola, contemplando diferentes conteúdos, a partir de uma perspectiva fragmentada do currículo." (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 209).

A dissertação de Silveira (2016) apresenta como objeto de estudo o ensino médio como um direito com ênfase nas dimensões da obrigatoriedade e da gratuidade como instrumentos normativos para responsabilizar o Estado na efetivação deste direito. Em sua pesquisa, a autora analisa as proposições do legislativo federal entre os anos de

1997 a 2014 verificando como o direito à educação no ensino médio é tratado pelos parlamentares.

O recorte metodológico de Silveira (2016) focaliza as propostas de emendas à constituição e os projetos de lei. O levantamento das proposições no portal eletrônico da Câmara dos Deputados é realizado a partir das seguintes categorias: a) material didático, b) transporte, c) alimentação, d) assistência à saúde, e) financiamento, f) acesso, permanência e qualidade, g) currículo, e, h) outras proposições.

Em seu estudo Silveira (2016) constata que são poucas as proposições voltadas para a garantia do direito à educação no ensino médio, e, que a atividade legislativa denota que esta não é uma prioridade para os parlamentares. Além disso, a autora evidencia o fraco poder do legislativo para transformar as proposições em lei e que as proposições "[...] não recebem qualquer deliberação, ou ficam aguardando novos encaminhamentos até serem arquivadas." (SILVEIRA, 2016, p. 168 - 169).

A autora identifica ainda a prevalência da supremacia econômica em detrimento da formulação de políticas educacionais que estendam o dever do Estado com a educação, uma vez que a não aprovação das proposições, estiveram fundamentadas nas restrições orçamentárias. (SILVEIRA, 2016).

A partir da pesquisa desenvolvida, Silveira (2016) constata que a atuação do legislativo federal para a educação compromete não só a garantia do direito à educação como a própria democracia:

> A falta de proposições e de prerrogativas na Câmara dos Deputados, com mérito aos direitos à educação, acima de tudo para o Ensino Médio, manifesta uma ameaça à democracia, considerando o importante papel do Legislativo frente às políticas educacionais, que consiste em produzir políticas que representem o interesse da maioria dos cidadãos, políticas que garantam uma Educação Básica pública e de qualidade para todos. (SILVEIRA, 2016, p. 171).

Do estudo desenvolvido, Silveira (2016) aponta, portanto, a ineficiência do Poder Legislativo na elaboração de leis voltadas para o âmbito da educação, as quais se revelam por meio da ausência de proposições que dialoguem com os interesses da população e com a necessária garantia do direito à educação.

Ambas as produções teóricas possuem relevância para este estudo, o artigo de Amaral e Oliveira (2011) embora restrinja seu campo de análise para as questões curriculares, fornece indicativos importantes acerca da atividade legislativa para o ensino médio, e a dissertação de Silveira (2016) dialoga diretamente com o presente

estudo evidenciando aspectos teóricos fundamentais em torno da atividade legislativa no que concerne à atuação deste no âmbito da educação, e mais especificamente, do ensino médio.

A título de complementaridade buscou-se por produções teóricas que focalizassem a produção legislativa na educação e/ou na formulação das políticas educacionais tendo sido encontradas ao todo 4 teses:

QUADRO 1 – REVISÃO TEÓRICA COMPLEMENTAR

Dados da produção científica	Título	Autor	Base de dados disponível	Ano de publicação
Tese Doutorado em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	O Congresso Nacional e a educação Brasileira. Significado Político da Ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis n.º 4024/61, 5540/68 e 56982/71	Dermeval Saviani	BBTD/IBICT	1986
Tese Doutorado Em Educação Universidade de São Paulo (USP)	O papel do Poder Legislativo na formulação das políticas educacionais	Rosimar de Fatima Oliveira	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES[5]	2005
Tese Doutorado em Ciência Política Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	O Poder Legislativo e as Políticas Públicas Educacionais no período e 1995 – 2010	Ricardo Chaves de Rezende Martins	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES BBTD/IBICT	2010
Tese Doutorado em Educação Universidade Federal Fluminense (UFF)	A Atuação do Legislativo no Processo de Formulação da Legislação Educacional no Governo Lula: um estudo da tramitação das propostas que resultaram nas Emendas Constitucionais 56/06 e 59/09	Erica Machado	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	2011

Fonte: Elaboração própria a partir dos bancos de dados supracitados, (2009).

A tese de Saviani (1986) intitulada "O Congresso Nacional e a educação Brasileira. Significado Político da Ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis n.º 4024/61, 5540/68 e 56982/71" é a pioneira a focalizar a atividade do legislativo federal para a educação. Por meio do estudo desenvolvido o autor apresenta como objetivo investigar o significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis. Neste, o autor desenvolve uma teorização acerca do lugar do Congresso Nacional na política de educação brasileira. De acordo

[5] Biblioteca Depositária: FEUSP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

com ideário explorado por Saviani (1986) o poder do Congresso Nacional se exerce basicamente por meio das emendas, a qual é capaz de interferir no projeto advindo do executivo, "[...] alterando-o adjetiva ou subjetivamente", ou seja, ainda que a proposição não tenha origem no Poder Legislativo, o texto final, poderia ser "obra efetivamente sua." (SAVIANI, 1986, p. 1).

Tendo em vista tal constatação, o autor desenvolve seu estudo buscando desenvolver uma análise sobre o modo de funcionamento do regime político brasileiro. O autor constata que por pressões da sociedade civil é possível transformar projetos de lei de interesse da população em normas jurídicas, no entanto, tais leis não ganham plena vigência. Isto ocorre segundo o autor, porque, embora seja aprovada, a lei se torna letra morta "[...] seja passivamente (incúria administrativa ou judicial) seja ativamente (empenho governamental em ignorar a lei ou hermenêutica jurídica e sentenças protelatórias, condenatórias ou absolutórias proferidas nos tribunais)." (SAVIANI, 1986, p. 5).

Não foi possível ter acesso à tese de Oliveira (2005) intitulada "O papel do Poder Legislativo na formulação das políticas educacionais" uma vez que seu inteiro teor não se encontra disponível no banco de dados da CAPES. No entanto, a autora publicaseu estudo no livro "Políticas Educacionais no Brasil: Qual o papel do Poder Legislativo?" no ano de 2009. A partir deste, é possível acessar achados importantes provenientes do estudo da autora.

A produção teórica da autora tem como objetivo analisar o papel do Poder Legislativo na formulação das políticas educacionais com ênfase nas questões em torno da organização e dinâmica interna do legislativo federal de modo a identificar o poder do legislativo federal na definição da agenda educacional, seja por meio da apresentação de proposições e aprovação das mesmas, seja por meio da atuação e influencia nas proposições apresentadas pelo Poder Executivo. Ao todo são pesquisadas 545 proposições sobre educação apresentadas na Câmara dos Deputados no período de 1995 e 2003. Das 545 proposições a autora destaca 85 proposições (84 projetos de lei e 1 emenda constitucional) para realizar a análise do processo de tramitação das mesmas.

Em suas teorizações a autora discute acerca de aspectos conceituais em torno do legislativo federal no campo da ciência política abarcando o desempenho deste com relação à apresentação de proposições para a educação. A partir de seu estudo a autora constata que o Poder Legislativo embora apresente alta capacidade propositiva para a área educacional não apresenta capacidade de aprovar as proposições. No entendimento

da autora as proposições do legislativo federal"[...]não se constituem propriamente como uma agenda educacional, e mais uma "anti-agenda" não apresentando coordenação entre si." (OLIVEIRA, 2009, p. 26).

Na tese intitulada "O Poder Legislativo e as Políticas Públicas Educacionais no período e 1995 – 2010", Martins (2011) tendo em vista investigar o comportamento do legislativo e suas determinações no tocante às definições normativas das políticas educacionais, analisa 1.479 projetos de lei e 91 propostas de emenda à constituição apresentados pelos deputados nas legislaturas compreendidas entre os anos de 1995 e 2007.

Para analisar os projetos de lei, Martins (2011) define categorias de análise para o agrupamento das proposições sendo: a) financiamento da educação, b) organização da educação,[6] c) currículo escolar, d) criação de escolas, e) programas suplementares, e, d) outros temas[7]. Já para a análise das propostas de emendas constitucionais, o autor define quatro categorias: a) iniciativas voltadas para políticas gerais de financiamento das políticas públicas educacionais,[8] b) iniciativas sobre programas e instrumentos de financiamento para atendimento a públicos específicos,[9] c) propostas relativas à organização e funcionamento da educação escolar,[10] e, d) proposições sobre os profissionais do magistério.[11]Além da análise das proposições, o estudo contempla três estudos de caso sobre duas questões: o financiamento da educação e a avaliação da educação superior. Quanto ao tratamento das proposições, Martins (2011) investiga o conteúdo das proposições, a autoria e filiação partidária visando identificar aspectos em torno da atividade legislativa.

---

[6] "Responsabilidades dos entes federados na oferta da educação escolar; planejamento e gestão de sistemas de ensino e de escolas; delimitação das etapas de ensino obrigatório; duração do ano letivo; acesso aos diferentes níveis de ensino; ações afirmativas em educação; avaliação da aprendizagem; avaliação da qualidade do ensino; representação estudantil; escolha de dirigentes de instituições públicas de ensino." (MARTINS, 2011, p. 23).

[7] Datas comemorativas ligadas à área.

[8] Aumento ou redução de vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino; fundos para educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou para a educação superior; fim da gratuidade do ensino médio ou superior públicos; serviço social do formado como contraprestação da gratuidade do ensino superior público; despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino; financiamento de programas suplementares, especialmente alimentação e transporte escolar.

[9] Bolsas de estudos; crédito educativo; dedução em impostos das despesas educacionais; autorização de trabalho de menor para custeio de estudos; financiamento da educação especial em instituições particulares.

[10] Acesso aos diferentes níveis de ensino; extensão da obrigatoriedade do ensino e do dever do Poder Público; gestão da educação; infra-estrutura e segurança escolares; currículo escolar.

[11] Piso salarial profissional, aposentadoria especial; contratação de profissionais estrangeiros para instituições de educação superior.

A partir de seu estudo Martins (2011) constata de que apesar da expressiva atividade legislativa no campo educacional, a grande maioria das proposições acaba sendo arquivada. No entanto, mesmo não sendo aprovadas, a formulação de proposições voltadas para a educação se torna cada vez mais recorrente, o que de acordo com o autor, sugere que "propor mas não aprovar" assume um determinado papel no âmbito da política parlamentar.

A tese de Machado (2011) intitulada "A Atuação do Legislativo no Processo de Formulação da Legislação Educacional no Governo Lula: um estudo da tramitação das propostas que resultaram nas Emendas Constitucionais 56/06 e 59/09", traz em seu conteúdo considerações acerca da atuação do legislativo e, dialoga com o presente estudo tanto por focalizar a formulação da legislação educacional quanto por investigar a tramitação da emenda constitucional 59/09, elucidando aspectos relativos à sua conjuntura. A opção metodológica da autora pela investigação no Governo Lula se deu em decorrência da constatação das permanências e rupturas com o Governo FHC. Em seu estudo Machado (2011) realiza uma pesquisa qualitativa do tipo documental, em que analisa propostas de emendas constitucionais, substitutivos e emendas apresentadas pelos parlamentares, contemplando também pronunciamentos de deputados e senadores.

Do estudo desenvolvido, Machado (2011) conclui que é pouco expressiva a participação dos setores populares em detrimento dos órgãos da administração pública, apontando a forte ingerência do executivo nas legislações educacionais.

As produções teóricas de Oliveira (2009), Martins (2011) e Machado (2011) oferecem indicativos importantes acerca da atividade legislativa, os quais sobretudo, permitem compreender a dinâmica de atuação do legislativo federal no campo da educação.

Do ponto de vista da produção do conhecimento, as poucas produções teóricas na área revelam que embora o legislativo federal se constitua como órgão da sociedade política, definidor da sociedade e da educação, este, não tem sido tomado como objeto de investigação por parte dos pesquisadores da área da educação. No caso da atuação do legislativo federal no ensino médio, especificamente, isso fica ainda mais evidente.

Metodologicamente, a área de abrangência para a averiguação do pressupostos teóricos encontra-se inserida na área da educação, mais especificamente no eixo temático das políticas educacionais. A pesquisa adota os moldes da pesquisa documental, estando a base empírica da investigação demarcada pela análise de documentos de fontes escritas primárias, públicas, contemporâneas (MARKONI;

LAKATOS, 1999), constituídas de publicações parlamentares disponíveis na base de dados on-line nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

A partir da busca nos portais institucionais foram encontradas 2.054 proposições da Câmara dos Deputados e 320 proposições do Senado Federal apresentadas entre os anos de 2009 e 2016. Considerando que há diferenças conceituais e normativas no que tange ao processo de elaboração das proposições, optou-se neste estudo por investigar apenas as proposições normativas, ou seja, àquelas passíveis de serem transformadas em norma jurídica. Além disso, optou-se por àquelas voltadas exclusivamente para o ensino médio regular o que restringiuo campo empírico da pesquisa para 923 proposições da Câmara dos Deputados e 186 proposições do Senado Federal. Após a categorização dos dados tendo em vista que das 923 proposições da Câmara dos Deputados 518 proposições não versavam sobre o ensino médio e foram inclusas na categoria "Não tem relação com o ensino médio" e 97 proposições, a partir do critério definido no livro de códigos[12] foram categorizadas na categoria "Outros", ambas categorias excluídas da análise, foram tomadas como objeto de análise deste estudo 308 proposições da Câmara dos Deputados. E, das 186 proposições do Senado Federal, 112 proposições foram inclusas na categoria "Não tem relação com o ensino médio" e 14 proposições foram inclusas na categoria "Outros", tendo sido tomadas como objeto de análise deste estudo, 60 proposições do Senado Federal. Ao todo, portanto, considerando a atividade legislativa de ambas as casas, foram encontradas 2.374 proposições, tendo sido feito o recorte para 1.109 proposições de cunho normativo, das quais destas 630 foram inclusas na categoria "Não tem relação com o ensino médio" e 111 proposições foram inclusas na categoria "Outros", resultando no quantitativo de 368 proposições para fins de análise:

TABELA 1 – DADOS QUANTITATIVOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Casa legislativa	Total de proposições	Recorte para proposições normativas	Exclusão das proposições na categoria "Não tem relação com o ensino médio"	Exclusão das proposições na categoria "Outros"	Quantitativo de proposições objeto de análise do estudo
Câmara dos Deputados	2.054	923	518	97	308
Senado Federal	320	186	112	14	60
Total	2.374	1.109	630	111	368

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (2019).

[12] Maior detalhamento pode ser encontrado no capítulo 6 deste estudo.

A coleta e categorização dos dados delineou-se a partir da "Grounded Theory" ou Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) e do método de análise de conteúdo quantitativo-categorial. (BARDIN, 2011, CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

A análise dos dados foi realizada tendo como aporte os fundamentos teóricos da bibliografia especializada, com especial destaque para Cury (1998, 2002, 2002a, 2008, 2008a, 2015), Dourado (2010, 2011, 2014), Kuenzer (2000, 2010, 2017), Krawczyk (2011, 2014, 2014a), Saviani (1986, 1999, 2008, 2014, 2014a), Silva[13] (2009, 2012, 2012a, 2015, 2015a, 2016, 2016a, 2017), entre outras.

Para responder ao problema de pesquisa o estudo foi organizado metodologicamente em 6 capítulos tendo como recorte normativo e temporal a EC 59/2009, focalizando o contexto histórico e educacional do ensino médio antes da EC 59/2009 e depois de sua exaração. Neste sentido, o primeiro capítulo apresenta a trajetória histórica do direito à educação no ensino médio desde o Brasil colônia até a promulgação da EC 59/2009 evidenciando a histórica negação de direitos vivida por esta etapa de ensino e, portanto, o contexto de justificação para a criação da EC 59/2009 enquanto um mecanismo para a declaração do direito.

Considerando que a EC 59/2009 não se restringe ao preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, o segundo capítulo dedica-se a discutir a EC 59/2009 propriamente dita, considerando sua especificidade enquanto matéria legislativa, o contexto de sua tramitação bem como seus preceitos constitucionais enquanto norma jurídica. Este capítulo, ao desenvolver um quadro teórico sobre os preceitos constitucionais da EC 59/2009, permite não só evidenciar questões epistemológicas em torno dos preceitos constitucionais da EC 59/2009 como também permite desenvolver a base teórica para estabelecer o fio condutor que subsidiará a análise das proposições do legislativo federal de modo a evidenciar as aproximações e distanciamento desta.

O terceiro capítulo apresenta o contexto histórico e educacional do ensino médio compreendendo o período após a promulgação da EC 59/2009 até o ano previsto para a implementação da mesma (2009-2016) evidenciando os retrocessos vividos por esta etapa de ensino em função da atuação do legislativo federal, e, portanto, o contexto de justificação da existência da EC 59/2009 enquanto um mecanismo para a declaração do direito.

---

[13] SILVA, M. R.

Diante da trajetória histórica e educacional desenvolvida no terceiro capítulo e da atuação do legislativo federal na educação em nível médio, em especial, a partir do projeto de lei 6840/2013, o quarto capítulo toma o legislativo federal como objeto de análise teórica discutindo sua finalidade enquanto órgão da sociedade política e exigência do estado de direito bem como teoriza acerca da atividade legislativa institucionalizada que opera a partir de regulamentos que normatizam a estrutura e funcionamento da mesma no sentido de elucidar questões em torno da atividade legislativa e suas repercussões na agenda política educacional.

O quinto capítulo apresenta um quadro teórico acerca dos encaminhamentos didático-metodológicos adotados na pesquisa, tanto no que concerne ao campo empírico quanto ao caminho metodológico construído para a sistematização, categorização e análise dos dados coletados.

Por fim, o sexto e último capítulo apresenta os dados da produção legislativa para o ensino médio no período de 2009 a 2016, as aproximações e distanciamentos destas com os preceitos constitucionais da EC 59/2009, e análise dos dadostendo como fio condutor os fundamentos epistemológicos do direito à educação entendido a partir da indissociabilidade entre acesso, permanência, aprendizagem e conclusão.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO ANTERIORES À APROVAÇÃO DA EC 59/2009: A BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, o estudo apresenta teorizações concernentes à consolidação dos direitos enquanto fundantes da sociedade e da democracia desvelando como se consolida a busca pela declaração do direito à educação no Brasil. Tendo como corte normativo e temporal a EC 59/2009 o capítulo está organizado a partir de três períodos históricos. O primeiro compreende as primeiras incursões normativas brasileiras para a busca pela declaração do direito à educação até o ano de 1988, ano da promulgação da constituição atualmente em vigência. Em seguida, o estudo focaliza a declaração do direito à educação na década de 1990, tendo como critério para a definição do recorte temporal o ano de apresentação da EC 59/2009 em 2003. Por fim, apresenta a declaração do direito à educação no contexto educacional compreendido entre os anos de 2004 a 2009, período de tramitação da EC 59/2009 no legislativo federal.

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL 1500 - 1988: A HISTÓRICA NEGAÇÃO DE DIREITOS

No entendimento de Bobbio (1992, p. 61) a efetivação do direito está relacionada ao desenvolvimento global da civilização da sociedade e do nascimento do Estado de direito que pressupõe "[...] não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos."

Marshall (1967) sustentando o conceito de cidadania na forma de direitos, identificou a partir de suas análise três categorias de direito:direitos civis, políticos e sociais os quais foram sendo conquistadas ao longo do desenvolvimento da sociedade. No entendimento do autor estas três categorias de direito são constitutivos do conceito de cidadania. Nesta perspectiva, os direitos civis estão relacionados aos direitos necessários à liberdade individual, os direitos políticos estão relacionados ao direito de participar no exercício do poder político e os direitos sociais englobam àqueles

relacionados ao bem-estar econômico e segurança de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967).

A garantia dos direitos,porém, não ocorre de forma linear. Pelo contrário, ela se confronta com as contradições do real e mesmo quando o direito está garantido em leieste ainda difere-se em sua distribuição. Neste sentido, a busca pela garantia dos direitos nem sempre está relacionada à instituição de novos direitos mas à garantia do acesso de velhos direitos a todos os setores da sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 69).

No entendimento de Sarlet (2011, p. 53) o processo de reconhecimento dos direitos é "[...] fruto de reinvindicações concretas geradas por situações de injustiça e/ou de agressão a bens fundamentais e elementares do ser humano."

Considerando-se as condições desiguais em que se realiza o acesso aos direitos, o direito à educação se constitui como um direito social fundante para o acesso aos novos direitos, uma vez que a educação é um pré-requisito necessário para o exercício pleno da liberdade civil. (MARSHALL, 1967).

No Brasil, a luta pelo direito à educação delineou-se e delineia-se num cenário próprio e específico, de origem escravocrata, patrimonialista, patriarcalista, perpetuando formas desiguais de distribuição de riqueza e renda e de acesso aos direitos. (CHAUÍ, 1989, FAORO, 2001, TOMASEVSKI, 2006).

O direito à educação no Brasil é, portanto, marcado por privilégios. O privilégio do homem sobre a mulher, do rico sobre o pobre, do colonizador sobre o colonizado restringindo-se por muitos anos à uma parcela reduzida da sociedade. (TOMASEVSKI, 2006).

Os primeiros registros de educação na historia brasileira estão associados ao Brasil Colônia. Os jesuítas sob as determinações da coroa portuguesa permaneceram no país de 1549 a 1759 ministrando ensino de cunho religioso, contexto que só vai se modificar em 1808 com a vinda da família real portuguesa e sua corte para o Brasil com a abertura de "[...] cursos ligados à defesa militar e à saúde e criação de instituições culturais diversas, além da circulação dos primeiros jornais e revistas." (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 21).

No ano de 1823, após a Proclamação da Independência do Brasil ocorrida em 7 de setembro de 1822, buscava-se instituir formalmente o novo estado nacional que passava de colônia sem autonomia política e econômica vinculada à Portugal para um país independente. Para tal, foi organizada uma Assembleia Constituinte com o intuito de implementar a primeira Constituição do país. No entanto, tendo em vista as

divergências políticas entre dois projetos, um de cunho liberal (Projeto de Antonio Carlos) e outro de cunho absolutista (D. Pedro I), D. Pedro I dissolve a constituinte e redige o texto constitucional contando com um conselho instituído por dez juristas de sua confiança. Assim resultou a primeira constituição brasileira promulgada em 25 de março de 1824. No entendimento dos legisladores a primeira constituição brasileira caracterizou-se ao mesmo tempo com antiga e moderna:

> [...] era antiga porque constitucionalizou o chamado Poder Moderador, que se situava acima dos demais Poderes e conferia ao Imperador capacidade de agir quase que ilimitadamente, seguindo o modelo absolutista do qual a Europa tentava se libertar. Foi, também, moderna porque possuiu caráter liberal (para sua época) e constitucionalizou alguns direitos fundamentais como, por exemplo, a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, o conceito de cidadania, a liberdade de expressão e de religião, entre outras garantias, o que se revelou um avanço para a época, em se tratando de uma Constituição elaborada na América do Sul e, portanto, fora (geograficamente), tanto dos conflitos ideológicos como do nascimento dos ideais liberais, ocorridos na Europa e nos Estados Unidos. (VAINER, 2010, p. 163).

O caráter liberal da CF 1824 resolve as questões políticas, uma vez que atendia à uma determinada parcela da sociedade que encontrava resistência para instituir a produção capitalista e industrializante em um Estado imperial escravista e que repudiava qualquer intento neste sentido e ao mesmo tempo atendia as demandas das negociações internacionais:

> Dessa forma, o mesmo liberalismo consignado na Constituição do Império do Brasil, de 1824, era capaz de reproduzir, *internamente*, uma ordem escravocrata e, *externamente*, uma ordem fundada numa divisão internacional do trabalho, onde o Brasil se posicionava como fornecedor de produtos primários para a industrialização inglesa. [...] o discurso liberal foi amplamente utilizado, em todo o mundo, naquele momento histórico, para justificar a escravidão, enquanto os argumentos contrários a ela sempre se valeram de teorias de tipo intervencionista [...] (MEZZAROBA; CASTRO, 2017, p. 5).

Mezzaroba e Castro (2017, p. 10) constatam, a partir de seus estudos, que o conteúdo liberal da Constituição federal de 1824 não afetava as relações sociais escravistas que estavam na base econômica do país, pelo contrário, "[...] acabavam por legitimar essas mesmas relações por intermédio da adoção do direito de propriedade privada pleno como um direito fundamental dos proprietários, inclusive sobre seres humanos tidos como escravos."

No que se refere especificamente à educação, no título 8º "Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros", o artigo 179

prevê a inviolabilidade dos direitos civis e políticos garantindo a instrução primária e gratuita[14] a todos os cidadãos. (BRASIL, CF, 1824).

No entanto, de acordo com o ideário explorado por Ferraro (2008) embora pudesse parecer generosa para o seu tempo, a CF de 1824 entra em contradição com as condições reais para sua efetivação, já que as escolas primárias gratuitas eram quase inexistentes na época. Além disso, a educação gratuita para todos os cidadãos prevista na CF 1824, no contexto histórico e social brasileiro de escravidão,[15] na verdade era uma educação destinada apenas para quem era considerado cidadão, excluindo-se, portanto, os escravos. Nesta época, a Igreja católica atuava catequizando a população pela palavra e a questão da obrigatoriedade não era prioridade uma vez que uma sociedade fundada no trabalho escravo não demandava de pessoas instruídas. (CURY; FERREIRA, 2010).

O preceito da educação gratuita e para todos os cidadãos também esbarrava na questão do financiamento já que a constituição é omissa com relação ao financiamento não prevendo meios para a consecução desse direito. (VIEIRA; VIDAL, 2015).

Flach (2009, p. 504) explica que a educação nos primeiros anos de República manteve-se sem alterações. O ensino elementar ficou sob a responsabilidade dos Estados "[...] dentro de suas possibilidades financeiras. Entregues à própria sorte, os Estados passaram a organizar sistemas independentes, o que contribuiu para uma completa desorganização quanto à garantia do direito à educação para a população."

Após quase quatro séculos de colonização e império português no país a CF 1824 apresentou poucos avanços, neste cenário existiam apenas algumas escolas primárias e o ensino médio organizava-se a partir de aulas avulsas. Ou seja, embora a constituição previsse a educação como direito isto não ocorreu na prática. "Assim, à população em geral restava – consideremos que alguns poucos indivíduos - conseguir alcançar os rudimentos da leitura e da escrita, sem maiores possibilidades de avanço no processo educativo." (FLACH, 2009, p. 503).

A CF de 1824 vigorou por 65 anos e chega ao fim em 1889 com o marco histórico da Proclamação da República ocorrida em 15 de novembro de 1889.[16] A proclamação da república foi impulsionada por uma série de fatores como a crise

---

[14] Inciso XXXII

[15] No ano de 1888 o Brasil declara o fim da escravidão, a qual, dadas as condições objetivas do contexto brasileiro não ocorre de forma imediata/linear.

[16] O período da primeira república também ficou conhecido como "[...] República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do Café." (ARANHA, 2006, p. 294).

decorrente do fim da escravidão "[...] os conflitos políticos, as divergências crescentes com os militares após a Guerra do Paraguai, a marginalidade política dos chamados "setores médios"[...]" etc. (SILVA; SOUZA, 2017, p. 1977).

Tendo em vista a transição da monarquia para estado nacional republicano, em 1890 os republicanos instituem o governo provisório para editar a primeira constituição republicana a qual é promulgada em 24 de fevereiro de 1891. A criação da Constituição de 1891 sofre forte influencia liberal norte-americana o que inclusive "[...] deu ao novo Estado que se instaurou no Brasil o nome de "Estados Unidos do Brasil". Tal opção, também foi reforçada tendo em vista que a adoção de um Estado unitário em 1824 não havia "[...] logrado êxito, como era de se esperar em um país de dimensões continentais e em uma época em que os meios de comunicação eram extremamente precários." (VAINER, 2010, p. 166).

No que tange ao direito à educação, a constituição de 1891 prevê como atribuição do Congresso: a) o desenvolvimento das letras, artes e ciências nos estados (Art. 35, §2°), b) a criação de instituições de ensino superior e secundárias nos estados (Art. 35, §3°), e, c) o provimento da instrução secundária no Distrito Federal (Art. 35, § 4°). A CF de 1891 também passa a prever o ensino leigo nos estabelecimentos públicos (Art. 72, § 6°). (BRASIL, CF, 1891).

Em que pese a constituição republicana ter avançado no que tange a preocupação com a laicidade do ensino e a criação de instituições para o ensino secundário a mesma não faz menção à instrução primária e sequer menciona a gratuidade e obrigatoriedade do ensino em qualquer etapa, tendo sido "[...] simplesmente [...] omissa em relação à educação popular, primária.". (FERRARO, 2008, p. 279).

Aqui dois aspectos merecem atenção. O primeiro é que diferentemente da constituição anterior (1824) a CF de 1891 fundamenta-se nos princípios liberais, e, portanto, não há por parte da constituição republicana uma preocupação com os direitos sociais, não cabendo uma preocupação com o caráter público e obrigatório da educação. O segundo, diz respeito à natureza das atribuições ficando à educação a cargo do congresso o que acaba por evidenciar a compreensão da educação como uma instância política.

Neste período, ocorre a separação entre a Igreja e Estado fortalecendo os ideais do iluminismo. O iluminismo fundamentado na ciência e na razão livre e, portanto, não submetido a nenhuma autoridade foi fundamental para os movimentos de resistência à

centralidade do poder político monárquico, à instauração da proclamação da república e à própria criação da CF 1981. Por meio da Constituição de 1891 instaura-se no Brasil "[...] o governo representativo, federal e presidencial. O federalismo deu autonomia aos estados, criando distorções com o crescimento desigual que favoreceu São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. (ARANHA, 2006, p. 294).

No que tange especificamente a criação das escolas de ensino médio, até a década de 30, o Imperial Colégio de D. Pedro II conferia o grau de bacharel para inscrição no ensino superior. Nesta época não havia ensino médio da forma como o entendemos hoje e sim "[...] um conjunto de cursos frouxamente articulados, em que se projetava a sombra das aulas régias avulsas [...]" (GOMES, 2000, p. 17).

Embora a democracia tivesse sido instituída no Brasil pela Constituição de 1891 e tivesse sido implementada a transição de uma ordem senhorial para uma ordem capitalista, na realidade o Brasil vivia uma oligarquia. O voto não sendo secreto culminou no voto de cabresto[17] por meio do qual coronéis obrigavam as pessoas a votarem e elegerem seus candidatos (Senadores, Governadores e Deputados e Presidente) destituindo de sentido a legitimidade dos avanços declarados em instância normativa no cenário político. O voto, além de não secreto, também não era direito das mulheres. (FERREIRA, 2009).

Estes fatores acrescidos às transformações ocorridas no cenário internacional também impulsionaram o golpe de estado de 1930 "[...] sobretudo após a Revolução Comunista de 1917, o advento da Constituição Mexicana de 1917 e da Constituição de Weimar de 1919 [...]". (VAINER, 2010, p. 171).

Diante da crise econômica e de rompimento das negociações cafeeiras entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, após a deposição do presidente Washington Luís, os estados rivais apresentam a candidatura de dois nomes para o cargo de presidente da república, sendo Júlio Prestes e o oposicionista Getúlio Vargas. O candidato Júlio Prestes ganha as eleições, porém, sob a liderança dos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul ocorre o golpe de estado de 30 que impede a posse do presidente eleito que é exilado e Getúlio Vargas assume o governo provisório implantando as bases de uma educação nacional. (DALLABRIDA, 2009).

No ano de 1931 é aprovada a Reforma Francisco Campos que dentre outras medidas, fixa o curso secundário em dois ciclos, a seriação do currículo e a frequência

[17] Cada coronel colocava ao lado do eleitor o jagunço como forma de inibir qualquer possibilidade de voto de protesto. (FERREIRA, 2009, p. 230).

obrigatória. Embora estas medidas, em especial a obrigatoriedade do ensino em nível secundário, pudessem caracterizar-se como um avanço, na verdade "[...] procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930." (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Acrescido a este contexto, no ano de 1932 a educação pública, obrigatória e gratuita ganha força e significação com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento dentre outros argumentos defendia a "escola única" com uma "educação comum" para todos. A escola única estaria calcada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. A escola laica é apresentada como premissa para uma educação sem crenças e disputas religiosas, a gratuidade é apresentada como um princípio igualitário que torna a educação acessível à todos, a obrigatoriedade é apresentada como preceito para a condicionalidade deste ao ensino gratuito e o princípio da co-educação é apresentado como defesa de uma educação em comum e conjunta para pessoas dos dois sexos. (AZEVEDO, 2010).

O manifesto também previa a preocupação com a questão do financiamento da educação, tema marginal e inexistente na CF 1891 representando um avanço neste sentido uma vez que até o início da década de 1930 não é possível identificar fatores em torno do financiamento da educação, definição de fonte de recursos, definição de agentes etc. (VIEIRA; VIDAL, 2015).

No ano de 1934, é promulgada nova constituição que cria um capítulo próprio para a educação e cultura apresentando a educação como um direito de todos a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Dentre os preceitos constitucionais para a educação a CF 1934 prevê a criação das diretrizes da educação nacional e o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. (BRASIL, CF, 1934).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, ao contrário das constituições anteriores, se constitui como a primeira iniciativa no sentido de garantir o direito à educação gratuita e obrigatória, ainda que restrita ao ensino primário. Reconhecendo as limitações de seu tempo, com relação ao ensino posterior ao primário a CF 1934 denota a preocupação com a democratização do acesso e gratuidade do ensino ulterior e apresenta como alternativa a limitação do atendimento a partir da capacidade didática dos estabelecimentos bem como da seleção dos estudantes por meio

de "[...] provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso." (BRASIL, CF, 1934, não paginado).

Além disso, a CF de 1934 é a primeira constituição a prever financiamento para a educação, os quais são expressos nos artigos 156 e parágrafo único e 157 e parágrafos 1° e 2°, prevendo não só os percentuais a serem destinados como também a criação de fundos para a educação. (BRASIL, CF, 1934). As conquistas garantidas pela CF de 1934, porém, permaneceram por curto tempo já que em 1937 o país sofre mais um golpe de estado e tem promulgada nova constituição.

No entendimento de Fernandes (1975) em que pese o fundamento do golpe de 30 tenha tido como base o popularismo, na verdade, tratou-se de um golpe elitista:

> [...] a revolução de 30 foi uma revolução elitista, com ressonância popular, que o chamado populismo foi antes uma manipulação demagógica do poder burguês do que uma autêntica abertura para as "pressões de baixo para cima". A revolução de 30 captou as frustrações das classes médias e de setores insatisfeitos das classes dominantes. Esses setores minoritários da sociedade brasileira tinham razões de estarem descontentes. Porém, não devemos esquecer que as massas populares – tanto trabalhadores proletarizados quanto os trabalhadores que às vezes nem passam pelo mercado – possuíam razões de descontentamento e de rejeição da ordem existente muito mais profundas. A maioria da sociedade brasileira via-se frustrada pela continuidade do antigo regime e pela cega dominação elitista que isso pressupunha o que confere à revolução de 30 uma ressonância popular ampla. E foi disso que ela extraiu sua força histórica, que ela traiu de modo rápido e irremediável. (FERNANDES, 1975, p. 29-30)

Eleito popularmente como o "protetor dos trabalhadores" ou o "pai dos pobres" "[...] na verdade Getúlio controlava a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado. Enquanto manipulava a opinião pública pela propaganda do governo e pela censura, sufocava a oposição com prisões, tortura e exílio." (ARANHA, 2006, p. 295).

A curta duração da Constituição de 1934 está relacionada com as influencias do contexto internacional no cenário brasileiro que favoreceram novo golpe de estado por parte de Getúlio Vargas. Durante o período após a primeira Guerra Mundial ocorre a militarização da Alemanha, a ascensão de Adolf Hitler ao poder e sua aliança com o regime fascista na Itália e ao regime comunista da então União Soviética. Deste contexto internacional, decorrem duas ideologias distintas, o predomínio do nazismo e fascismo e o predomínio do comunismo conferindo amplos poderes ao Presidente da República. (VAINER, 2010).

Neste contexto, o Brasil vivencia o "[...] agravamento da situação político-social no país onde há um combate das ideias populares, aliadas ao comunismo e ao

antifascismo [...]" e é aprovada a Lei de Segurança Nacional em 1935 "[...] instituindo permanente estado de sítio no país." (FLACH, 2009, p. 505).

Assim no ano de 1937 é aprovada constituição redigida por Francisco Campos, também conhecida como constituição "Polaca" por fundamentar-se em preceitos fascistas tal qual a constituição polonesa. A constituição é aprovada no mesmo dia em que se institui o Golpe de Estado de 1937 também conhecido como a ditadura do Estado Novo que durou de 1937 até 1945.

No que tange à educação, durante o Golpe de Estado de 1937, a educação fica marcada pela Reforma Capanema implementada por meio de seis decretos publicados entre os anos de 1931 e 1932. (VIEIRA, 2008).

Neste contexto a criação do ensino médio se constitui historicamente marcada por uma configuração dual entre ensino propedêutico e ensino técnico profissional a qual mantem-se por quase toda a primeira metade do século XX:

> Esta configuração cumpria uma dupla função. De um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade. (KRAWCZYK, 2014, p. 78).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008) o dualismo que historicamente marcou o ensino médio tem como fundamento a (re)produção de desigualdade social:

> É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 7).

Nesta perspectiva, o dualismo no ensino médio "[...] se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual." (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 7).

> [...] apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral

> para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 7).

A Reforma Capanema, em consonância com o ordenamento político implementa a reformulação do ensino primário, secundário, superior e comercial visando atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento industrial e por meio das leis orgânicas do ensino. A reforma instituí o ensino secundário organizado em dois ciclos, sendo o primeiro o ginasial e o segundo compreendendo dois cursos (um clássico e outro científico) tendo como ênfase formativa o ensino patriótico. (BRASIL, 1942).

Com relação à titularidade da oferta da educação, a CF 1937, em seu artigo 125, advoga que a "[...] educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular." (BRASIL, CF, 1937, não paginado).

A partir da CF de 1937 são tidos como preceitos constitucionais a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, no entanto, a gratuidade prevista estava restrita à limitações constitucionais, logo era necessário alegar escassez de recursos para usufruí-la, caso contrário, o cidadão teria que dar uma "[...] contribuição módica e mensal para a caixa escolar [...]". (BRASIL, 1937, não paginado).

Estando a gratuidade restrita à limitações constitucionais, a educação na CF 1937 caracteriza-se como um dever da família, cabendo ao Estado "[...] um papel supletivo e subsidiário." (CURY, FERREIRA, 2010, p. 130).

De acordo com ideário explorado por Dallabrida (2017, p. 408), a cultura escolar do ensino secundário, nesta época, mantém o dualismo ofertando ensinos distintos, um destinado às elites e outro à classe trabalhadora, apresentando como fundamento formativo o nacionalismo estadonovista enfatizando as disciplinas de história e geografia do Brasil:

> Na estrutura escolar nacional, o ensino secundário permaneceu um reduto do tradicionalismo pedagógico, que se materializava no predomínio da aula expositiva e na segregação de gênero. A permanência dessa cultura escolar deve-se, em boa medida, ao fato de que a maioria dos colégios desse nível de ensino pertencia à Igreja Católica, que sustentou a ditadura getulista. (DALLABRIDA, 2017, p. 408).

O Estado Novo "[...] criou um clima desfavorável a uma reforma liberalizante. Assim a reforma de 1942 reforçou o caráter elitista da escola acadêmica, bem como o dualismo do ensino médio." (GOMES, 2000, p. 22).

Nesta época, de acordo com Gomes (2000), os currículos reforçaram sua perspectiva formativa enciclopédica e literária. Além disso, embora a escola acadêmica fosse primariamente destinada para as elites, o crescimento da renda, a urbanização e outros fatores fez com que a escola acadêmica passasse a ser frequentada pelas classes médias urbanas. No entanto, de acordo com o autor "[...] parte da demanda de vagas na escola secundária era perfeitamente racional, porque o aumento de empregos burocráticos, comerciais e de serviços exigia pessoas com educação geral. Neste sentido a educação acadêmica atuava como educação profissional [...]" (GOMES, 2000, p. 23).

A Constituição de 1937 significou um retrocesso para o Estado democrático de direito e teve seu fim com o término da segunda guerra mundial e como as demandas por liberdade democrática apresentadas pela sociedade. (VAINER, 2010).

A Constituição de 1946 foi realizada durante o governo de Eurico Gaspar Dutra após a deposição de Getúlio Vargas e visava dar fim à repressão institucionalizada instituída pelo Estado Novo. Neste contexto é promulgada nova Constituição federal prevendo ensino primário obrigatório e gratuito para todos e o ensino oficial subsequente gratuito para àqueles que provassem insuficiência de recursos. (BRASIL, CF, 1946).

No entendimento de Cury e Ferreira (2010, p. 130) a CF de 1946 "[...] proporcionou um novo alento à educação, posto que, na sua essência, não se diferencia da Constituição de 1934, repondo e assimilando os avanços por ela introduzidos, inclusive no que diz respeito à adoção do princípio do ensino primário obrigatório [...]".

No ano de 1948 inicia-se no Congresso Nacional o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto este é arquivado. O projeto é retomado no legislativo brasileiro dez anos depois por meio do substitutivo Lacerda o qual saía em defesa da escola privada. Tal perspectiva entrou em divergência com os pressupostos defendidos pelo Manifesto da Educação em especial o pressuposto do fortalecimento da escola pública.

No ano de 1955 é assinado o decreto 37.016 que institui a Campanha de Merenda Escolar (CME). (BRASIL, 1955). Embora constate-se a partir da implementação do CME uma preocupação com a questão social da fome no país e da preocupação com a alimentação dos estudantes, de acordo com o ideário explorado por

Santos, Costa e Bandeira (2016, p. 312) na verdade o governo não comprava alimentos eapenas sobrevivia "[...] de doações recebidas por órgãos internacionais, as quais repassava para os municípios que apresentassem maiores cenários de desnutrição infantil."

De acordo com Saviani (2014) na década de 1960 a educação esteve marcada pelo confronto entre interesses privados predominantemente advindos da igreja católica que buscavam angariar recursos públicos. De acordo com o autor, a igreja católica defendia a liberdade de ensino "[...] alegando o direito das famílias de escolher o tipo de educação que deveria ser dado a seus filhos e combatendo o que chamavam de monopólio estatal do ensino." (SAVIANI, 2014a, não paginado).

Além disso, na década de 1960, surgem muitos questionamentos em torno da estrutura dual do ensino médio, especialmente no que tange às consequências de mecanismos seletivos tanto educacionais, quanto sociais já que a escola média era destinada para poucos, "[...] a taxa líquida era de 11,5 por cento, ou seja, pouco mais de um décimo da população em idade de frequentá-lo estava matriculado no nível médio." Nesta época, tendo em vista as condições sociais e escolares a distorção idade-série (tanto na última série do primeiro ciclo, quanto na última série do segundo ciclo) correspondia a dois terço ou mais. Além disso, a "[...] repetência e a interrupção dos estudos eram elevadas, a primeira maior que a segunda." (GOMES, 2010, p. 32).

Em 20 de dezembro de 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961 que passa a prever em seu artigo 27 o ensino primário obrigatório com duração mínima de quatro anos a partir dos sete anos e prevendo a formação de classes especiais ou cursos supletivos para àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. (BRASIL, LDBEN, 1961, não paginado).

No entanto, tal obrigatoriedade não necessariamente previa a titularidade do Estado na oferta da educação, já que a lei estabelecia a educação no lar para estudantes pobres ou estudantes doentes, ou ainda, nos casos de insuficiência de escolas e/ou de encerramento do prazo para as matrículas, o que pode ser constado no art. 30, parágrafo único da referida lei:

> Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público **o** pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, **ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar**. Parágrafo único. Constituem **casos de isenção**,

> além de outros previstos em lei: a) **comprovado estado de pobreza** do pai ou responsável; b) **insuficiência** de escolas; c) **matrícula encerrada**; d) **doença ou anomalia grave** da criança. (BRASIL, LDEN, 1961, não paginado, grifo nosso).

No entendimento de Cury (2008, p. 1192 - 1193) em poucas exceções "[...] a face da desigualdade social foi tão clara: o indivíduo em estado de pobreza está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social." Nesta perspectiva, a partir de seus preceitos normativos no que tange ao direito à educação a LDBEN 4.024/1961 aprofunda a desigualdade social já que evidencia claramente quem "não precisa" ser destinatário da educação obrigatória.

A referida LDB prevê um capítulo exclusivo[18] para o ensino médio e em seu artigo 34 estabelece a organização deste "[...] em dois ciclos, o ginasial e o colegial [...]", abrangendo, entre outros, "[...] os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário." (BRASIL, LDBEN, 1961, não paginado).

No entendimento de Gomes (2000) a reforma de 1961, embora tenha descentralizado os currículos do ensino médio, não promoveu alterações na estrutura do ensino médio, o que fez com que os privilégios continuassem mantidos.

No ano de 1964 instaura-se no país o Golpe civil-militar, o qual ocorre por meio da aliança estabelecida entre os empresários e os militares. (SAVIANI, 2008, p. 294).

O golpe de 1964 encerra o governo de João Goulart (Jango) significando muitos retrocessos contra a democracia:

> [...] 1964 significou um golpe contra a incipiente democracia política brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país [...] (TOLEDO, 2004, p. 15).

O golpe faz desaparecer o estado de direito que lentamente buscava sua consolidação:

> Com o golpe militar de 1964, desaparece o estado de direito. Emudecidas as assembleias após expurgos e a dissolução dos partidos políticos, foram criados outros dois, a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), evidentemente manipulados pelo poder centralizado. O Executivo forte governava apoiado em atos institucionais

[18] TÍTULO VII, Da Educação de Grau Médio, CAPÍTULO I, Do Ensino Médio

> (AI), mecanismo adotado pelos militares par transformar em lei imposta as decisões que não estavam previstas na Constituição ou mesmo eram contrárias a ela. (ARANHA, 2006, p. 296).

Nesta perspectiva, o golpe de 1964 tem como fundamento a governabilidade ditatorial com base em atos violentos, repressão e censura. Em nome da segurança nacional justificou-se "[...] todo o tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato." (ARANHA, 2006, p. 296).

Em 1967, dado o contexto de ditadura civil-militar, é instaurada uma nova Constituição Federal e evidentemente esta, não origina-se a partir da "[...] manifestação soberana da suprema vontade política de um povo - conceito ordinário de poder constituinte - mas foi, sim, manifestação do poder de um exclusivo grupo de golpistas de 1964." (VASCONCELOS, 2008, p. 51).

A partir constituição de 1967, passa-se a prever a obrigatoriedade do ensino não mais por etapa, mas sim por faixa etária, compreendendo a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos.

A gratuidade do ensino estava restrita ao ensino primário, ficando o ensino secundário e superior condicionado ao aproveitamento de estudos e à prova de insuficiência de recursos. A CF de 1967 inclusive transfere a responsabilidade pelo custeio da educação ao titular do direito, prevendo que sempre que possível ocorra a substituição do regime de gratuidade pela concessão de bolsas de estudo sendo "[...] exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior [...]" (BRASIL, CF, 1967, não paginado).

Além disso, a CF de 1967 denota o papel secundarizado do Estado na oferta obrigatória e gratuita do ensino, tanto ao prever o ensino em casa quanto ao prever que o ensino é livre à iniciativa particular, conforme é possível constatar em seu art. 168:

> Art 168 - A educação é direito de todos e será **dada no lar e na escola**; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.§ 1° - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.§ 2° - Respeitadas as disposições legais, **o ensino é livre à Iniciativa particular**, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. (BRASIL, CF 1967, não paginado, grifo nosso).

No entendimento de Vieira e Vidal (2015, p. 24) a CF de 1967 retrata o descompromisso do Poder Público com a educação pública. Tal constituição:

> [...] guarda fortes semelhanças com o texto de 1937, afastando-se do teor democrático das constituições de 1934 e de 1946. É flagrante o apoio ao setor privado, [...] ou seja, mantém-se o espírito da LDB de 1961. Por outro lado, em lugar da vinculação de recursos para as diferentes esferas do poder público, o que se vê é uma passagem que retrata o descompromisso destas para com a educação pública.

No que se refere ao financiamento, portanto, tendo como perspectiva a redução da responsabilidade com a oferta do ensino público, a constituição de 1967 "[...] baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação." (SAVIANI, 2008, p. 298).

No ano de 1968 por meio da lei 5.537 cria-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), no entanto, tal fundo não tinha como finalidade o atendimento da educação pública, pelo contrário, a ideia era repassar fundos públicos para o ensino privado para que este, como contrapartida, garantisse reserva de vagas para bolsa de estudos para alunos carentes:

> Sua finalidade era reunir recursos financeiros governamentais de diversas fontes e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo para alunos carentes na rede privada. Os projetos seriam apresentados pelo governo federal e pelos governos estaduais e municipais, bem como por estabelecimentos privados. As escolas dariam uma compensação pelo financiamento recebido, mediante a reserva de vagas para bolsas de estudo, bolsas de manutenção ou de estágio, distribuídas pelo próprio FNDE. Em suma, fundos públicos, criados por decisão estatal para financiarem a expansão das redes públicas, acabaram sendo estratégicos para a manutenção e a expansão do setor privado. Dois anos após a promulgação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, foi baixado o Decreto n. 72.495, de 19 de julho de 1973, que estabeleceu normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades privadas de ensino, com recursos do FNDE. Entre seus objetivos estava o de suprir as deficiências das redes públicas, mediante o aproveitamento da capacidade ociosa das escolas privadas. O decreto previa financiamento para a ampliação e reforma de imóveis, além de equipamento correspondente. Esses empréstimos às escolas privadas não seriam reembolsados. Elas compensariam o governo concedendo gratuidade total ou parcial de seu ensino, no valor do custo real, a ser estabelecido na época do recebimento dos recursos. O dispositivo mais acintosamente privatista desse decreto determinava que os governos estaduais, ao elaborarem seus planos de educação, evitassem o que se entendia como duplicação de esforços, levando em conta a existência de instituições privadas. Em suma, deveriam evitar a criação de escolas públicas nas localidades onde o atendimento das escolas privadas fosse suficiente para absorver a demanda efetiva ou contida. A solução era a de sempre: a concessão de bolsas de estudo a alunos carentes de meios materiais para frequentá-las. (CUNHA, 2014, p. 365).

No ano de 1969 é aprovada a Emenda Constitucional 1/1969. (BRASIL, EC 1, 1969). Esta incorpora os mesmos preceitos constitucionais da CF de 1967 no que tange

ao direito à educação, porém, nesta nova redação, deixa de incumbir o Poder Público de conceder bolsas de estudo para os anos ulteriores ao ensino primário.

Em 11 de agosto de 1971, ainda em meio ao cenário de ditadura civil-militar é promulgada a lei 5.692[19] a qual busca materializar os pressupostos formativos advindos do acordo entre o Brasil e os Estados Unidos (MEC-USAID) implementando compulsoriamente o ensino técnico e chegando inclusive a retirar disciplinas que potencialmente pudessem desenvolver o pensamento e a criticidade como a filosofia e história do currículo escolar.

A educação técnica tinha como objetivo profissionalizar mão de obra barata para o mercado de trabalho:

> [...] uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. (BARBOSA, 1989, p. 170).

A educação técnica compulsória, portanto, esteve à serviço dosfins formativos do regime militar (1964-1985). Além disso, em que pese o preceito normativo da ampliação do ensino obrigatório, de acordo com Flach (2009, p. 507) este tornou-se "[...] letra morta, pois não existiam recursos materiais e humanos para atender à demanda existente."

A Reforma de 1971 além da forte resistência por parte da sociedade e das escolas, especialmente porque "[...] tratava-se de habilitações de baixo custo, levadas a efeito com a ausência ou o mínimo de equipamentos; não preparavam efetivamente para as ocupações que tinham em vista e, finalmente, podiam tornar-se cursos disfarçados de educação geral." Neste contexto, a reforma de 1971 não se materializou em vários pontos, em especial, no que concerne ao ensino técnico obrigatório não chegando a cobrir sequer 20% da população que deveria frequentar o ensino médio. (GOMES, 2000, p. 34)

No final da década de 1970 e início da década de 1980 foram crescendo os movimentos em torno de uma educação pública, obrigatória e gratuita e aos poucos

[19] Em que pese se apresentar como lei que "Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências" não há um consenso de que esta lei se trate de uma LDB pois a mesma exclui o Ensino Superior.

"[...] vai-se constituindo uma nova política educacional, contrária àquela que ocorreu nos governos militares [...]" (FLACH, 2009, p. 508).

Na década de 1980 houve um aumento de matrículas de estudantes no ensino médio, no entanto, a expansão da escolaridade ocorreu de forma desigual e "[...] a rede pública ampliou muito o seu acesso, em especial no período noturno [...]" (GOMES, 2010, p. 37). No entanto, embora tenha havido um crescimento nas matrículas do ensino médio, as camadas populares foram inseridas "[...] numa escolarização amplamente desigual." (GOMES, 2000, p. 40).

Tendo em vista a busca pela instauração da nova república e o fim da ditatura civil-militar, inicia-se a elaboração da Constituição Federal de 1988, que fica conhecida como constituição cidadã, por ser resultado das reinvindicações dos diversos segmentos da sociedade. Além de seu caráter democrático, a CF de 1988 significou um avanço na retomada e fortalecimento do Estado democrático de direito, manifestando sanções contra toda e qualquer transgressão de direitos:

> Após vinte anos de ditadura e violação aos direitos humanos, a Carta Política de 1988 consagrou em especial os direitos individuais, dando atenção especial ao princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e aos direitos conexos a este princípio, **como a proibição da tortura** (5º, III) e a prática de racismo como crime inafiançável (5º, XLII), entre outros. (VAINER, 2010, p. 188, grifo nosso).

Do ponto de vista educacional, a CF 1988 representa um avanço no que tange ao direito à educação, qualificando pela primeira vez o ensino obrigatório como direito público subjetivo:

> Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. É válida sua aplicação para os que, mesmo tendo tido acesso, não puderam completar o ensino [...] Trata-se de um direito subjetivo, ou seja um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para a sua personalidade e para a cidadania. E se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. O sujeito desse dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade. (CURY, 2000, p. 21).

O direito público subjetivo, conforme o ideário explorado por Cury (2000, p. 21-22) "[...] explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa)."

De acordo com Gehlen (2015) houve um avanço na doutrina jurídica, uma vez que antes da CF de 1988 a normas relativas aos direitos sociais eram concebidas como normas pragmáticas e, portanto, não autoaplicáveis. Depois da redemocratização do país e da CF de 1988, os direitos sociais, dentre os quais a educação, passaram a constituir-se como direitos fundamentais autoaplicáveis, ou seja, os direitos sociais passaram a ser declarados como direitos a serem efetivados em grau máximo e para todos.

Assim sendo, a educação concebida como direito público subjetivo assegura ao portador do direito a "[...] a defesa, proteção e efetivação imediata de um direito" imputando-se inclusive responsabilidade da autoridade competente no caso de seu não oferecimento e/ou oferta irregular. (CURY, 2000, p. 22).

A educação, nesta perspectiva, "[...] configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve." (DUARTE, 2004, p. 113).

De acordo com o ideário explorado por Farenzena (2010, p. 198) a partir da CF de 1988 há um avanço na declaração do direito à educação já que esta institui "[...] um ordenamento constitucional-legal que especifica direitos à educação e deveres para com a educação."

> Até a vigência da atual Constituição, a educação no Brasil era havida genericamente como uma necessidade e um importante fator de mudança social, subordinada, entretanto, e em muito, às injunções e aos acontecimentos políticos, econômicos, históricos e culturais. **A educação, ainda que afirmada como direito de todos, não possuía**, sob o enfoque jurídico e em qualquer de seus aspectos, excetuada a obrigatoriedade da matrícula, **qualquer instrumento de exigibilidade**, fenômeno de afirmação de determinado valor como direito suscetível de gerar efeitos práticos e concretos no contexto pessoal dos destinatários da norma. A oferta de ensino e a qualidade dessa oferta situava-se, em síntese, no campo da discricionariedade do administrador público, ladeada por critérios de conveniência e de oportunidade. (KONZEN, 1999, p. 9, grifo nosso).

Os direitos e deveres em educação instituídos a partir da obrigatoriedade, portanto, caracterizam-se como "[...] um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil." (CURY, 2002a, p. 249).

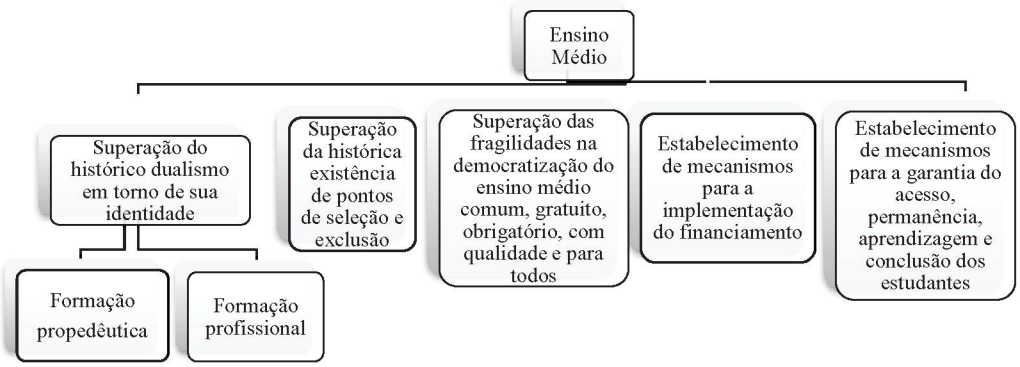
Além disso, em um país em que o direito à educação se consolida a partir das desigualdades, a educação compulsória consiste em um "[...] instrumento para que a

educação deixe de ser um privilégio de classes ou grupos sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos." (PINTO; ALVES, 2010, não paginado).

A obrigatoriedade, entendida a partir do conceito de direito público subjetivo, portanto, implica uma dupla responsabilidade: a) do Estado em ofertar educação, e, b) da família (pais e/ou responsáveis) em matricular seus filhos na escola.

Em que pese os consideráveis avanços trazidos pela CF de 1988 este período histórico se encerra com muitos desafios para a busca pela efetivação do direito à educação, em especial no que tange ao ensino médio:

FIGURA 1 – DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO



FONTE: Elaboração própria a partir da bibliografia especializada, (2019).

A superação de tais desafios, inicia-se com a superação da identidade do ensino médio, já que a característica dual desta etapa de ensino acaba por reforçar as desigualdades da estratificação social desvendando assim um processo de democratização do ensino a partir de privilégios. (GOUVEIA; HAVIGHURST, 1969).

2.2 O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 1990 - 2003: A PROCLAMAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

No ano de 1990 foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (UNICEF, 1990), a qual defende o direito à educação para todos. Embora a declaração do direito à educação para todos, em nível mundial, tenha representado um ganho no sentido da garantia do direito à educação, de acordo com Cury e Ferreira

(2010, p. 128) não ocorreu"[...] uma efetiva implementação por parte dos estados signatários. Isto ocorreu de forma lenta e gradual, conforme pode ser observado no aspecto nacional."

Também no ano de 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a lei 8.069, o qual prevê em seu capítulo IV[20] o direito à educação visando o desenvolvimento pleno, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, o ECA, tomando como referencia o entendimento da educação como direito público subjetivo, apresenta em seu artigo 4º a educação como um dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, prevendo em seu artigo 54 o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente:

> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;**II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio**; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, ECA, 1990, não paginado, grifo nosso).

O ECA atribui legalmente aos pais e/ou familiares[21] a obrigação de matricular o filho e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar e atribui ao ministério público[22]a obrigação de '[...] zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis." (BRASIL, ECA, 1990, não paginado)

No ano de 1995 é criado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)[23] o qual estabelece "[...] assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos." (FNDE, 2019, não paginado).

Três meses antes da promulgação da LDBEN de 1996, em 12 de setembro do mesmo ano foi aprovada a Emenda Constitucional 14/1996 a qual, dentre outros

---

[20] "Do Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer"
[21] Artigo 129
[22] Art. 201, inciso VII
[23] Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009.

preceitos,[24] dá nova redação aos incisos I e II do artigo 208 da Constituição Federal, indicando que o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado garantindo: "I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria [e] II - progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]" (BRASIL, EC 14, 1996).

A partir da EC 14/1996, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, prevista pela CF de 1988, é substituída pela progressiva universalização do ensino médio, destituindo de caráter obrigatório e gratuito esta etapa de ensino.

Além disso, embora a perspectiva da universalização, em alguma medida, pudesse representar um avanço ao indicar a responsabilização do Estado diante da garantia do direito à educação em nível médio, tal perspectiva é desconstruída dentro da própria EC 14/1996 que ao prever uma alteração no artigo art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), passa a adotar a seguinte redação:

> Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, **a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental**, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (BRASIL, EC 14, 1996, não paginado, grifo nosso).

O preceito constitucional da EC 14/96, reitera uma perspectiva que marcou historicamente a educação brasileira que é a centralidade do atendimento apenas ao ensino fundamental. É por meio desta emenda constitucional, inclusive, que se estabelecerá no ano subsequente a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) o qual destinará recursos financeiros apenas para o ensino fundamental.

De acordo com Alves e Araújo (2013) a centralidade no ensino fundamental não foi aleatória ou inconsciente, mas sim uma deliberação articulada com um projeto de governo orientado a partir das determinações do Banco Mundial e demais organismos multilaterais.

Neste contexto, o Estado transfere a responsabilidade da progressiva expansão do ensino médio para o indivíduo e "[...] e passa a trabalhar com o conceito de

[24] Modifica os arts. 34, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

eqüidade, no sentido de dar a cada um segundo sua diferença, para que assim permaneça. Assim concebida, a eqüidade toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano." (KUENZER, 2000, p. 23).

No ano de 1996 é promulgada a LDBEN 9.394. (BRASIL, LDBEN, 1996). O contexto de formulação da LDBEN compreendeu o período de 1986 a 1996, tendo sido marcado por disputas e contradições, já que se tratava de um contexto pós ditadura civil-militar em que a sociedade se mobilizava para a redemocratização do país. Neste contexto, os projetos de formação em disputa apresentavam diferentes concepções, uma advinda das forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, em defesa de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade para todos e outra advinda das forças liberal-conservadoras em defesa de um projeto educacional neoliberal visando o atendimento das demandas capitalistas. (BOLLMANN, AGUIAR, 2016).

O embate em torno do projeto de educação da LDBEN 9.394/1996 ocorreu entre a sociedade e a própria instância governamental (projeto Darcy Ribeiro[25]). Neste sentido, após muitos embates, em uma sessão rápida com duração de no máximo 2 horas o governo aprova o seu próprio projeto "[...] contrariando e desprezando todo o trabalho de elaboração coletiva, historicamente realizado pela sociedade brasileira [...]" (BOLLMANN, AGUIAR, 2016, p. 418).

Apesar deste contexto contraditório, alguns avanços importantes foram conquistados. Como fator positivo e resultado dos tensionamentos em torno da LDBEN 9.394/1996, importa observar a conquista da luta de entidades, movimentos e educadores para garantir os conceitos de democratização da educação, dentre eles, o conceito de educação básica. A educação básica constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, compreendida como uma educação de base para todos, provoca um alargamento na concepção de educação.

No entendimento de Cury (2002) o conceito de educação básica enquanto educação de base, possibilita a disseminação de uma nova consciência, uma nova significação, como "[...] um conceito mais do que inovador para um país que, por

---

[25]" O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principaisreivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. Olongo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessadopela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro e este foi o textoaprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394." (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 10).

séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar." (CURY, 2002, p. 170).

Para o autor, a educação básica avança como conceito e como direito:

> Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. (CURY, 2008, p. 294).

A educação, a partir da noção de educação básica, passa a ser concebida como um mecanismo e/ou instrumento para a redução das desigualdades. (CURY, 2002a, 2008). Estar na escola, portanto, é o primeiro passo para a efetivação do direito à educação.

Além da força que imprime na declaração do direito à educação, o conceito de educação básica, avança ao conferir uma identidade ao ensino médio já que, ao prever a formação comum e para todos, rompe com a histórica polarização entre formação profissional técnica e formação propedêutica para continuidade no ensino superior. (SILVA, 2015).

No entendimento de Cury (2002, p. 182) o reconhecimento do ensino médio como parte da educação básica dá nova significação à identidade desta etapa de ensino evidenciando seu caráter de terminalidade, de modo que "[...] o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico."

No entanto, apesar de se propor a romper com a perspectiva formativa voltada para o mercado de trabalho, "[...] o texto final da LDB, pela sua inexatidão, leva por vezes à compreensão da formação para o trabalho com um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego." (SILVA, 2016, p. 4).

Também no ano 1997, em decorrência da EC 14/96,[26] o Decreto 2.264/1997 regulamenta a lei n. 9.424/1996 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que passa a prever a distribuição dos recursos exclusivamente para o ensino fundamental.

[26] "Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias." (BRASIL, EC 14, 1996, não paginado).

A lei 9.424/1996, além de estabelecer a criação do fundo, também prevê preceitos legais em torno do padrão de qualidade do ensino, estabelecendo em seu art. 13°:

> I - estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; II - capacitação permanente dos profissionais de educação; III - jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; IV - complexidade de funcionamento; V - localização e atendimento da clientela; VI - busca do aumento do padrão de qualidade do ensino. (BRASIL, Lei 9.424, 1996, não paginado).

Ainda que restringindo seu campo de atuação ao ensino fundamental, essa lei representa um avanço, tanto na garantia do direito à educação por meio da criação do fundo, quando na valorização da carreira docente ao prever direitos até então não assegurados pela legislação educacional como o número máximo de alunos e a jornada de trabalho prevendo momentos diferenciados das atividades docentes.

No ano de 1997 é aprovado o Decreto 2.208[27], que regulamenta a educação profissional nos níveis de ensino básico, técnico e tecnológico. O curso de nível básico é destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, o curso técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e o curso tecnológico é apresentado como correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

No que tange especificamente ao ensino médio, o decreto, ao prever a formação profissional no nível técnico de forma separada do ensino médio regular, retrocede retomando o dualismo entre formação geral e formação técnica. (COELHO, 2013).

No entendimento de Kuenzer (2000, p. 24) o Decreto 2.208/1997 constitui-se em um ajuste conservador "[...] que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural [...] estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe."

Além disso, a educação profissional no nível médio técnico funcionava como um "[...] artifício compensatório alternativo aos ensinos regulares, em especial como contensão ao ensino superior." E, este ao se articular com o setor privado acaba por

[27] "[...] tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto n. 5.154 e, posteriormente, pela lei n. 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos." (MOEHLECK, 2012, p. 41).

retratar "[...] uma verdadeira mercantilização institucional e pedagógica." (COELHO, 2013, não paginado). Além disso, o referido decreto ganha força com a publicação da Portaria do MEC 646/1997[28] que dispõe sobre a rede federal de educação tecnológica prevendo a organização da rede em consonância com o mesmo.

No entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) tanto o Decreto 2.208/97 quanto a Portaria 646/97 destituem de sentido a formação profissional integrada à formação geral preconizada pela LDBEN 9.394/1996:

> Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científicotecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 4).

Davanço (2008, p. 26) considera que o Decreto 2208/97, "[...] reduz os custos com o ensino médio ao extinguir da rede regular de ensino os cursos profissionalizantes de nível médio, já que a manutenção dos cursos de educação geral é bastante inferior em relação à manutenção dos cursos técnicos profissionalizantes."

No ano de 1998, é aprovada a Resolução 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, MEC, 1998). Tais diretrizes claramente expressam "[...] uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível." (KUENZER, 2000, p. 16).

Neste sentido, as DCNEM de 1998 foram muito criticadas por perspectivas formativas fundamentadas nas capacidades, habilidades e competências, já que tais perspectivas se apresentavam a partir da defesa da "[...] subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização [...]" (MOEHLECK, 2012, p. 48).

No entendimento de Moehlecke (2012, p. 48) um currículo baseado em competências, capacidades e habilidades, além de reforçar a subordinação da educação ao mercado de trabalho, também passa a "[...] exigir um trabalhador polivalente responsável por sua própria empregabilidade."

---

[28] Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96 e no Decreto Federal 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

Ao reforçar os princípios meritocráticos, responsabilizando o próprio sujeito por seu sucesso ou fracasso, o Estado, enquanto titular do direito à educação, transfere a responsabilidade pela exclusão educacional ao próprio estudante e a sociedade transfere a responsabilidade pela marginalização e exclusão social ao próprio cidadão/trabalhador.

No ano subsequente são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) os quais, ao adotar perspectivas formativas correlatas às presentes nas DCNEM, se tornam igualmente criticados pelos mesmos motivos. Além disso, os PCNEM se apropriam dos quatro pilares da educação do relatório Jaques Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ou, como observado por Ciavatta e Ramos (2012, p. 17) "[...] na verdade, uma releitura desses pilares."

A educação em nível médio, pautada nos quatro pilares da educação, assim como nos fundamentos das DCNEM (1998) passa a ter como "[...] referência a noção de competências e vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho." (SILVA, 2012, p. 47).

Importa observar que as disputas em torno da perspectiva formativa do ensino médio, especialmente advindas do setor empresarial, não se limitam às DCNEM e/ou aos PCNEM. No ano de 2001, Silva (2012, p. 52) relata que o MEC cria a Campanha de Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica, no entanto, "[...] os primeiros interlocutores a serem chamados para uma sequência de reuniões foram justamente empresários e, em último lugar, professores e demais profissionais de ensino."

No ano de 1998 é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação visando avaliar os conhecimentos dos concluintes do ensino médio.

Ao longo de sua existência o ENEM passa por mudanças em relação à sua finalidade:

QUADRO 2 - ALTERAÇÕES NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

ANO	FINALIDADE
1998	Avaliação da qualidade do ensino médio por meio da avaliação dos conhecimentos dos concluintes
2001	Estabelecimento de isenção de taxas para estudantes das escolas públicas
2005	Critério para o acesso à bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (ProUni) - Lei 11.096/2005
2009	Certificação do Ensino Médio

2010	Critério para o ingresso nas Universidades, em substituição ao vestibular, por meio da criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)
2013	Critério para o acesso à bolsas de estudos do Programa Ciências sem Fronteiras criado no ano de 2011
2015	Critério para acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)
2016	Deixa de caracterizar-se como certificador do ensino médio. A certificação passa a ocorrer por meio do Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

FONTE: MEC (2015).

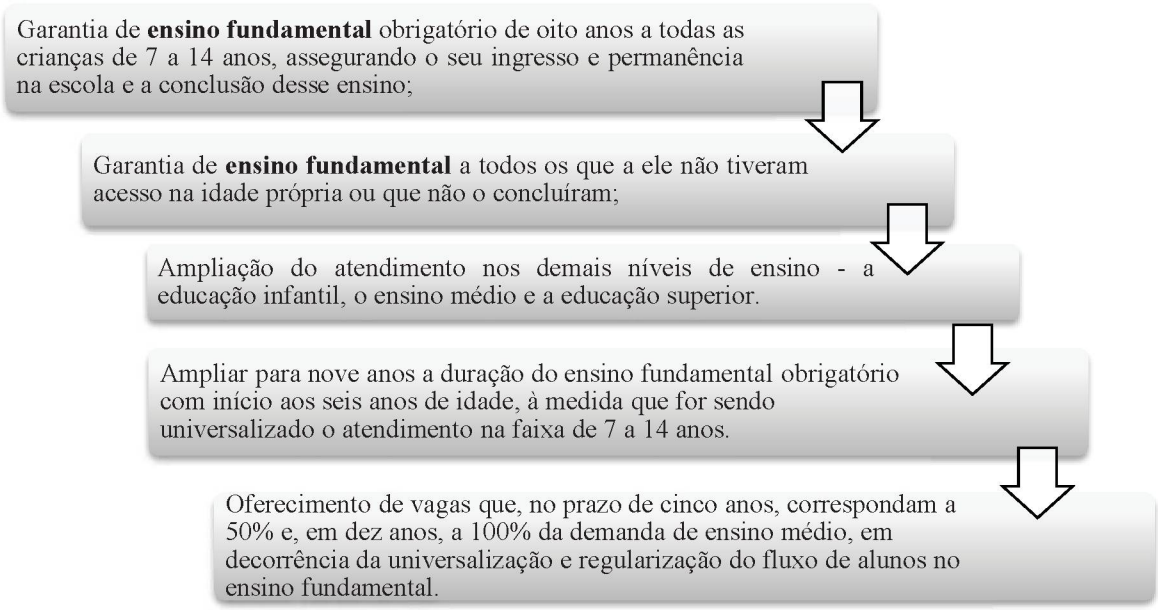
Em que pese o ENEM caracterize-se como mecanismo potente para fortalecer o ensino médio e, como mecanismo para a democratização de oportunidades ao garantir o acesso ao ensino superior, o mesmo do ponto de vista formativo, retrocede uma vez que atua tangencialmente como um indutor do currículo do ensino médio paralelamente às políticas educacionais em curso para esta etapa de ensino.

No ano de 2001, após três anos de tramitação é exarada a Lei 10.172 que a aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O PNE (2001-2011) constitui-se como o primeiro plano de nível nacional no país. Este foi formulado em meio a intensas disputas de projetos de formação e de sociedade e mais uma vez o projeto da sociedade civil entra em embate com o projeto advindo do próprio governo. Mesmo o projeto da sociedade civil ter sido elaborado de modo amplo e democrático a partir de intensos debates o mesmo entra em contradição com o projeto do governo formulado pelo Poder Executivo que deixa de considerar muitas demandas da sociedade civil organizada. (AZEVEDO, 2010a).

Na correlação de forças estabelecida por meio de mecanismos institucionalizados o que se observa é que a própria estrutura democrática destitui de sentido o significado de Estado democrático de direito já que no final da tramitação, após lutas e embates, o que se constata é que embora o governo não tenha aprovado sua própria proposta, o mesmo atua incisivamente de modo a alterar o projeto advindo da sociedade civil de modo a inviabilizar sua efetivação ao vetar questões em torno do financiamento. "O resultado foi um PNE não apenas aquém das expectativas dos defensores da educação pública, mas ainda mutilado pelos vetos apostos pelo presidente da República neutralizando de modo especial as metas relativas ao financiamento da educação." (SAVIANI, 2014a, não paginado).

Em sua versão final, o PNE 2001 - 2011 trazia em seu conteúdo como objetivos e prioridades:

FIGURA 2 – METAS PNE 2001 - 2011



FONTE: BRASIL, PNE, (2001, grifo nosso[29])

Em que pese a centralidade no ensino fundamental, no entendimento de Didonet (2001, p. 11), o PNE 2001 - 2011 constitui-se como um marco histórico na educação uma vez este é o primeiro plano nacional da educação com força de lei, além disso o mesmo:

> [...] cumpre um mandato constitucional (art. 214 da CF de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, § 1º); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, visando à garantia de continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; d) contempla todos os níveis de ensino e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; e) compromete o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução e: f) convoca a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução; [...] (DIDONET, 2001, p. 11).

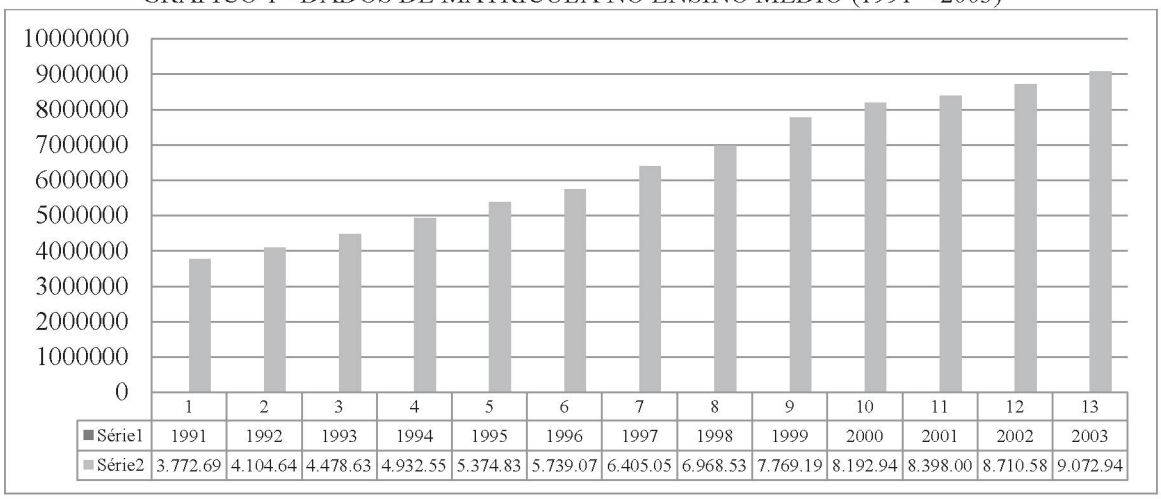
No ano de 2003 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC realiza o Seminário Nacional "Ensino Médio: Construção Política", buscando discutir acerca dos principais desafios em torno do ensino médio. Nos anos posteriores, a Secretaria de Educação Básica (SEB), inicia uma revisão dos PCNEM resultando na publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicadas no ano de 2006. (MOEHLECKE, 2012).

[29] Apesar de anunciar o dever constitucional e as necessidades sociais o PNE 2001-2011 justificava em seu texto priorizar o ensino fundamental devido à limitação dos recursos financeiros. (BRASIL, 2001).

As OCNEM avançam em relação aos PCNEM tanto por se afastar da lógica das competências quanto por não configurar-se como um manual a ser seguido, respeitando a autonomia didático-científica dos profissionais da educação.

No período de 1990 a 2003, portanto, constata-se avanços, não só na declaração do direito à educação, mas também nos dados de acesso à escolarização, os quais denotam significativa crescente nas taxas relativas ao ensino médio:

GRÁFICO 1 - DADOS DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO (1991 – 2003)



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Série1	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Série2	3.772.69	4.104.64	4.478.63	4.932.55	5.374.83	5.739.07	6.405.05	6.968.53	7.769.19	8.192.94	8.398.00	8.710.58	9.072.94

FONTE: MEC/INEP

A crescente observada nas taxas de matrículas tem seu ápice seu no ano de 2003 evidenciando um importante avanço no que tange à garantia do direito à educação por meio da ampliação do atendimento à esta etapa de ensino.

2.3 O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2004 - 2009: A JUSTIFICAÇÃO DA EC 59/2009

No ano de 2004 é aprovado o Decreto 5.154/2004[30] que dispõe sobre a organização do ensino médio técnico. O Decreto 5.154/2004 revoga o Decreto 2.208/1997 e estabelece a possibilidade de oferta articulada entre ensino médio geral e ensino médio técnico:

[30] Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDBEN 9.394/1996

> § 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: **I - integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; **II - concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou, c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados, III - **subseqüente,** oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, DECRETO 5.154, 2004, não paginado, grifo nosso)

No entendimento de Kuenzer (2010) a possibilidade de articulação com a educação profissional permite a integração e melhor qualidade do ensino, especialmente para àqueles que vivem do trabalho. No entanto, a oferta da modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio ainda é bastante limitada:

> [...] embora tenha sido ampliada significativamente com a expansão dos Institutos Federais de Educação; do mesmo modo, os cursos técnicos ofertados mediante concomitância interna ou externa pelas redes estadual e federal, regulares ou na modalidade PROEJA, respondem por reduzido percentual de matrículas, em face do elevado custo e também de seu caráter seletivo. (KUENZER, 2010, p. 865).

No ano de 2005 é aprovada a lei 11.114/2005 que altera a LDBEN 9.394/1996 para tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. A lei 11.114/2005, embora prevista no PNE 2001 – 2011, apresenta problemas em sua efetivação, já que não era suficiente apenas prever a entrada das crianças mais cedo no ensino fundamental e sim, era necessário pensar toda uma proposta formativa de um ensino fundamental ampliado, o que não ocorreu. (UNDIME, 2005).

No ano subsequente, o quadro permanece inalterado, e mesmo após as inúmeras críticas, especialmente quanto à falta de amplas discussões em torno dos processos formativos, tempos e espaços escolares para qualificar a entrada das crianças mais cedo no ensino fundamental, aprova-se a lei 11.274/2006 que amplia para 9 anos o tempo de duração do ensino fundamental e que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade nesta etapa de ensino, ou seja, uma lei que continua atuando na mesma direção da lei anterior e se deparando com os mesmos desafios para sua implementação. (BRASIL, LEI 11.274, 2006).

Também no ano de 2006, dez anos após a exaração da LDBEN 9394/1996 é aprovada a EC 53/2006 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[31] regulamentado pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007. (BRASIL, EC 53, 2006).

O repasse de recursos financeiros para o ensino médio por meio da criação do FUNDEB, ainda que tardiamente, é um avanço uma vez que representa "[...] uma nova possibilidade de expansão desse nível, em direção à sua universalização." (MOEHLECK, 2012, p. 44).

No ano de 2008, o governo federal publica a lei 11.741/2008 que altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor que a educação profissional técnica de nível médio seja "[...] desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio."

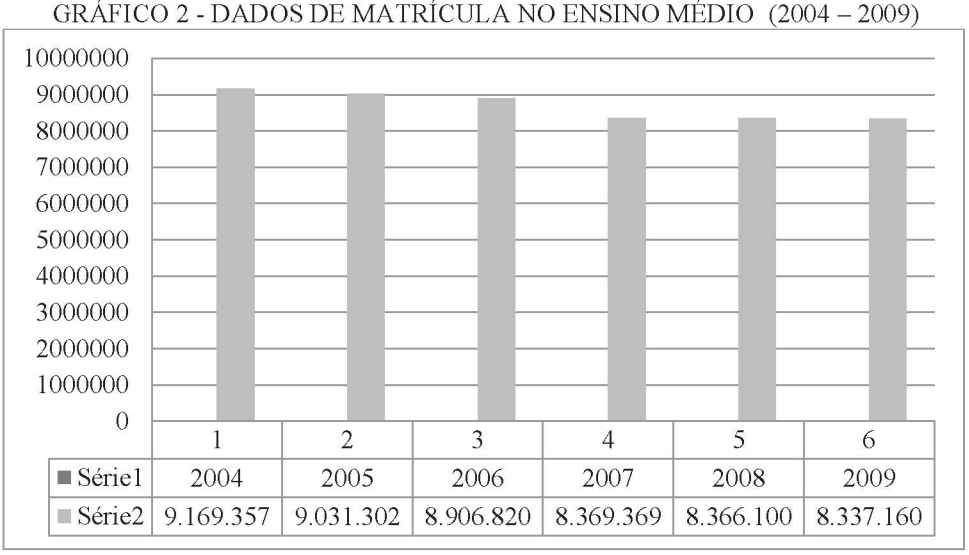
Tanto o Decreto 5.154/2004 quanto a Lei 11.741/2008 convergem para a superação do histórico dualismo do ensino médio. Tais propostas "[...] almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos e a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico." (KRAWCZYK, 2011, p. 760).

Treze anos após a promulgação da LDBEN 9.394/1996, aprova-se a Emenda Constitucional 59/2009, a qual, dentre seus preceitos constitucionais,[32] inclui a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos avançando no sentido da garantia do direito à educação tanto pelo aumento do tempo de educação formal obrigatória de 9 para 14. Além da criação de novos preceitos constitucionais, a EC 59/2009 reforça os já existentes e amplia alguns antes historicamente exclusivos para o ensino fundamental, estendendo-os para a educação básica.

Importa observar também que no ano de promulgação da EC 59/2009, o quadro situacional do ensino médio, mais especificamente os dados de matrícula entre os anos de 2004 a 2009, revelam uma retração no aumento de matrículas em relação aos anos de 1991 a 2003:

[31] A Portaria 1.055, de 25 de abril de 2017 redefine as regras de adesão do programa. (BRASIL, 2017).
[32] Maior detalhamento pode ser encontrado no capítulo 3.

GRÁFICO 2 - DADOS DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO (2004 – 2009)



	1	2	3	4	5	6
Série1	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Série2	9.169.357	9.031.302	8.906.820	8.369.369	8.366.100	8.337.160

FONTE: MEC/Inep

Os dados de matrícula do ensino médio cresceram de 3.772.330 em 1991 para 9.072.942 em 2003, representando um percentual de 41,5% de crescimento. Já no período de 2004 a 2009, constata-se que além do não crescimento dos dados de matrícula ocorre sua retração, passando de 9.169.357 em 2004 para 8.337.160 em 2009. Esta retração, não significa, porém, que esteja garantido o atendimento dos estudantes do ensino médio, pelo contrário, os dados do INEP (2018) revelam que no ano de promulgação da EC 59/2009 mais de dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos encontravam-se fora da escola.

Os dados evidenciam que mesmo "[...] duas décadas após o debate em torno do direito à educação ter ganhado força no país, tornando-se o norte das políticas educacionais, a ampliação do acesso dos adolescentes ao ensino médio persiste como desafio." (VOLPI, SILVA, RIBEIRO, 2014, p. 125).

Neste contexto, o número de jovens ainda fora da escola no ensino médio relevam a exclusão educacional que não só justifica a criação da EC 59/2009 como também permitem reconhecer a histórica negação do direito à educação para esta etapa de ensino.

3. OS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009: O ENSINO MÉDIO E O DIREITO DECLARADO

Considerando que a EC 59/2009 consiste no recorte normativo e temporal e, portanto, fio condutor para a análise da atividade legislativa no período compreendido para sua implementação (2009 - 2016) neste capítulo focaliza-se a EC 59/2009 enquanto proposição normativa advinda do legislativo federal transformada em norma jurídica e seus preceitos constitucionais. Neste sentido, inicialmente apresenta-se uma teorização concernente à emenda constitucional enquanto poder constituinte bem como os caminhos para a tramitação de uma proposta de emenda à constituição (PEC) no âmbito do legislativo federal. Em seguida, apresenta-se um quadro teórico acerca da tramitação da EC 59/2009 especificamente, evidenciando questões normativas e políticas em torno da proposição, tramitação e aprovação da mesma. Por fim, desenvolve-se teorizações concernentes aos preceitos constitucionais da EC 59/2009 propriamente ditos, tanto no sentido de discutí-los conceitualmente quanto no sentido de pensar sua materialização com ênfase no contexto educacional concreto do ensino médio.

3.1 A EMENDA CONSTITUCIONAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO: O PODER CONSTITUINTE DERIVADO

A Constituição Federal é a lei fundamental que rege o país, situando-se hierarquicamente como a mais alta disposição legal no âmbito do ordenamento jurídico. Nesta perspectiva todo preceito legal deve estar em consonância com a Constituição, não apresentando divergência com os preceitos constitucionais sob pena de tornarem-se sem efeito do ponto de vista da validade jurídica, já que se caracterizariam como inconstitucionais.

A constituição, enquanto preceito legal, tem sua gênese na necessidade de normatizar o poder, assim sendo, ao se revelar "[...] uma nova forma de poder, contrastavelmente distinta do poder absoluto do monarca como fundamento do Estado, surge a necessidade de se teorizar acerca desse poder legítimo capaz de constituir o Estado com base na vontade de um povo." (VASCONCELOS, 2008, p. 50).

As alterações na constituição estão previstas na própria CF, inclusive definindo quando se pode alterá-la e quais sujeitos e atores tem legitimidade para fazê-lo.

O preceito constitucional da apresentação de emendas à constituição atualmente em vigência foi criado em 1987 pela Assembleia Nacional Constituinte, tendo como fundamento o poder constituinte originário. O poder constituinte originário caracteriza-se como a gênese da Constituição e, portanto, do ordenamento jurídico do Estado, fortalecendo dois conceitos do Estado moderno: a soberania e o povo. Nesta perspectiva, reconhecendo o inacabamento de toda Constituição, o poder constituinte originário enquanto mecanismo fundante da Constituição e de uma sociedade politicamente organizada permite ao legislador se apropriar de um resíduo do poder constituinte originário para promover modificações no texto constitucional tendo em vista acompanhar o desenvolvimento da sociedade. (ZART, 2007).

Este poder residual do poder constituinte originário é conceituado pela doutrina constitucional como poder constituinte derivado, ou seja, aquele "[...] que deriva da Constituição e tem nela seus limites. De fato, ele é um resíduo do Poder Constituinte Originário que permanece, porém, não é absoluto como aquele [...]" (ZART, 2007, p. 50).

O poder residual, embora não seja absoluto, permite realizar alterações na constituição. As alterações na constituição podem ser feitas por meio de revisão constitucional (RC) ou de emenda constitucional (EC). Embora ambas prevejam mudanças na constituição estas não tem a mesma finalidade. A emenda constitucional de revisão prevista no ato das disposições constitucionais transitórias no art. 3° da CF (1988)[33] tem mais a ver com a integralidade do texto constitucional, e portanto, focaliza a revisão do texto constitucional. Já a emenda constitucional, prevista no art. 60 da CF (1988), caracteriza-se como um ato formal legal e político que garante o atendimento dos tensionamentos da sociedade civil e política sem a necessidade de convocação de uma nova constituinte, ou seja, a emenda constitucional (ou PEC enquanto espécie de proposição no ordenamento jurídico) formaliza dentro da legalidade e da constitucionalidade mudanças constitucionais, mantendo-se, sobretudo, os princípios fundantes da democracia e da cidadania.

[33] Art. 3°. A revisão constitucional será realizada após cinco anos, contados da promulgação da Constituição, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Congresso Nacional, em sessão unicameral.

No entanto, as constituições revelam-se como um retrato do seu tempo e, portanto, as contradições em que se fundam o país estão diretamente marcadas pelos diferentes contextos sociais, econômicos e políticos vividos historicamente pelo país.

De acordo com o ideário explorado por Nogueira (2012, p. 9) uma constituição "[...] é tão mais eficiente quanto maior for a sua duração. Afinal, o que se espera de qualquer documento constitucional é que ele possa regular de maneira estável, e sem necessidade de frequentes mudanças, a vida institucional do país, inclusive nos momentos de crise."

Ao longo de sua trajetória histórica, o país passou por sete constituições até chegar na atual constituição que rege o país, a qual foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Decorridos 30 anos de sua promulgação, a CF de 1988 é uma das constituições mais emendadas[34] da história brasileira, com 99 emendas constitucionais:

QUADRO 3 - CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Período Histórico	Início de vigência	Fim da vigência	Número de Emendas	Duração
Império	1824	1889	1	65 anos
República	1891	1930	1	40 anos
Golpe de Estado de 1930	1934	1937	1	3 anos
Golpe de Estado de 1937	1937	1945	21	8 anos
Redemocratização	1946	1967	27	21 anos
Ditadura civil-militar de1964	1967 1969	1969 1987	0 26	2 anos 18 anos
Redemocratização	1988	Em vigência	99	30 anos até o presente momento[35]

FONTE: Adaptado e ampliado de Nogueira (2012).

A previsão da apresentação de uma emenda constitucional como direito positivado na atual constituição, bem como suas limitações, encontra-se expresso no artigo 60, podendo ser apresentada a qualquer tempo durante a vigência da Constituição, sem limite temporal e/ou específico para fazê-lo.

Uma emenda constitucional, formalmente é realizada por meio de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), espécie de proposição específica para este fim. A PEC pode ser apresentada pelo Presidente da República, por um terço dos Deputados Federais ou Senadores ou ainda por mais da metade da Assembleia Legislativa (AL) e

[34] E 6 emendas constitucionais de revisão
[35] Jul. 2019

pode propor a modificação na Constituição Federal, incluindo ou suprimindo dispositivos constitucionais, observando-se, porém, a impossibilidade de modificação das cláusulas pétreas, quais sejam: I - a forma federativa de Estado; II - o voto direto, secreto, universal e periódico; III - a separação dos Poderes; e, IV - os direitos e garantias individuais. (SENADO FEDERAL..., 2015).

A PEC embora apresentada não significa necessariamente a sua aprovação, assim, enquanto não aprovada esta caracteriza-se como "[...] um ato infraconstitucional sem qualquer normatividade, só ingressando no ordenamento jurídico após sua aprovação, passando então a ser preceito constitucional, da mesma hierarquia das normas constitucionais originárias." (MORAES, 2005, p. 1127).

Nas ementas das emendas constitucionais são apresentados textos que "[...] resumem a alteração nos dispositivos utilizando termos como "modifica", "acrescenta", "altera", ou expressam o resumo temático (assunto) da emenda, ou, ainda, realizam as duas coisas: informam a ação e o tema." (LIMA; PASSOS, 2014, p. 226).

Nenhuma PEC pode tramitar durante uma intervenção federal, de estado de defesa ou de estado de sítio. Além disso, caso a matéria legislativa tramitada pela PEC seja rejeitada ou havida por prejudicada, a mesma, não pode ser objeto de nova proposta em uma mesma sessão legislativa. (BRASIL, CF, 1988).

Durante sua tramitação, a PEC tem preferência na votação em relação às proposições em tramitação ordinária, e tramita de maneira diferente na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. (CÂMARA..., 2011).

No âmbito da Câmara dos Deputados, segundo seu Regimento Interno (2011) a PEC é submetida pelo presidente do poder legislativo na casa legislativa à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) para validar sua admissibilidade, de modo a verificar se esta atende aos princípios de constitucionalidade, legalidade e técnica legislativa. A CCJC tem a incumbência de se pronunciar sobre a admissibilidade da proposição no prazo de cinco sessões. O parecer sobre a apreciação da admissibilidade não entra no mérito do conteúdo da matéria legislativa, focalizando exclusivamente na verificação dos requisitos constitucionais para a sua tramitação. No caso de a PEC ser considerada aprovada no critério da admissibilidade a CCJC criará uma Comissão especial especificamente para a análise do conteúdo da matéria legislativa. A comissão especial tem o prazo de 40 sessões para emitir parecer. Considerando este prazo as emendas à emenda constitucional, quando necessárias, devem ser apresentadas durante

as dez primeiras seções e para serem aceitas é necessário a assinatura da terça parte do total de deputados. (CÂMARA..., 2011).

No que tange à apreciação do conteúdo da matéria pela Comissão especial, as regras são as mesmas aplicadas à apreciação de projetos de lei, prevendo a realização de audiências públicas com autoridades e especialistas no tema abordado pela proposição. No que tange à emissão de pareceres pelos relatores e votação, no entanto, a tramitação da PEC diferencia-se em dois aspectos: o primeiro é que a discussão e votação da PEC deve ser realizada em dois turnos com intervalo de cinco sessões entre um e outro, e, o segundo é que para ser aprovada a PEC precisa contar com três quintos dos votos em cada casa legislativa. Após a aprovação da PEC pela Comissão especial, publica-se o parecer do relator e após o interstício de duas sessões a proposição é incluída na ordem do dia para a votação em plenário. (CÂMARA..., 2011).

Em plenário a proposta é "[...] submetida a dois turnos de discussão e votação, com interstício de cinco sessões." A proposição será considerada aprovada se obtiver "[...] em ambos os turnos, três quintos dos votos dos membros da Câmara dos Deputados, em votação nominal." Ocorrendo a aprovação da PEC na casa legislativa originária a mesma é encaminhada para tramitação na casa legislativa revisora. (Senado Federal). (CÂMARA..., 2011, não paginado).

No Senado Federal, a proposta será lida em expediente e posteriormente publicada para acesso dos senadores em meio eletrônico e no Diário do Senado Federal. Em seguida, a proposição será encaminhada para a análise na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) que terá o prazo de até 30 dias para publicar o parecer no Diário do Senado Federal. Decorridos cinco dias após a publicação do parecer a matéria é incluída na Ordem do dia para deliberação em primeiro turno durante cinco sessões ordinárias consecutivas. (SENADO..., 2018).

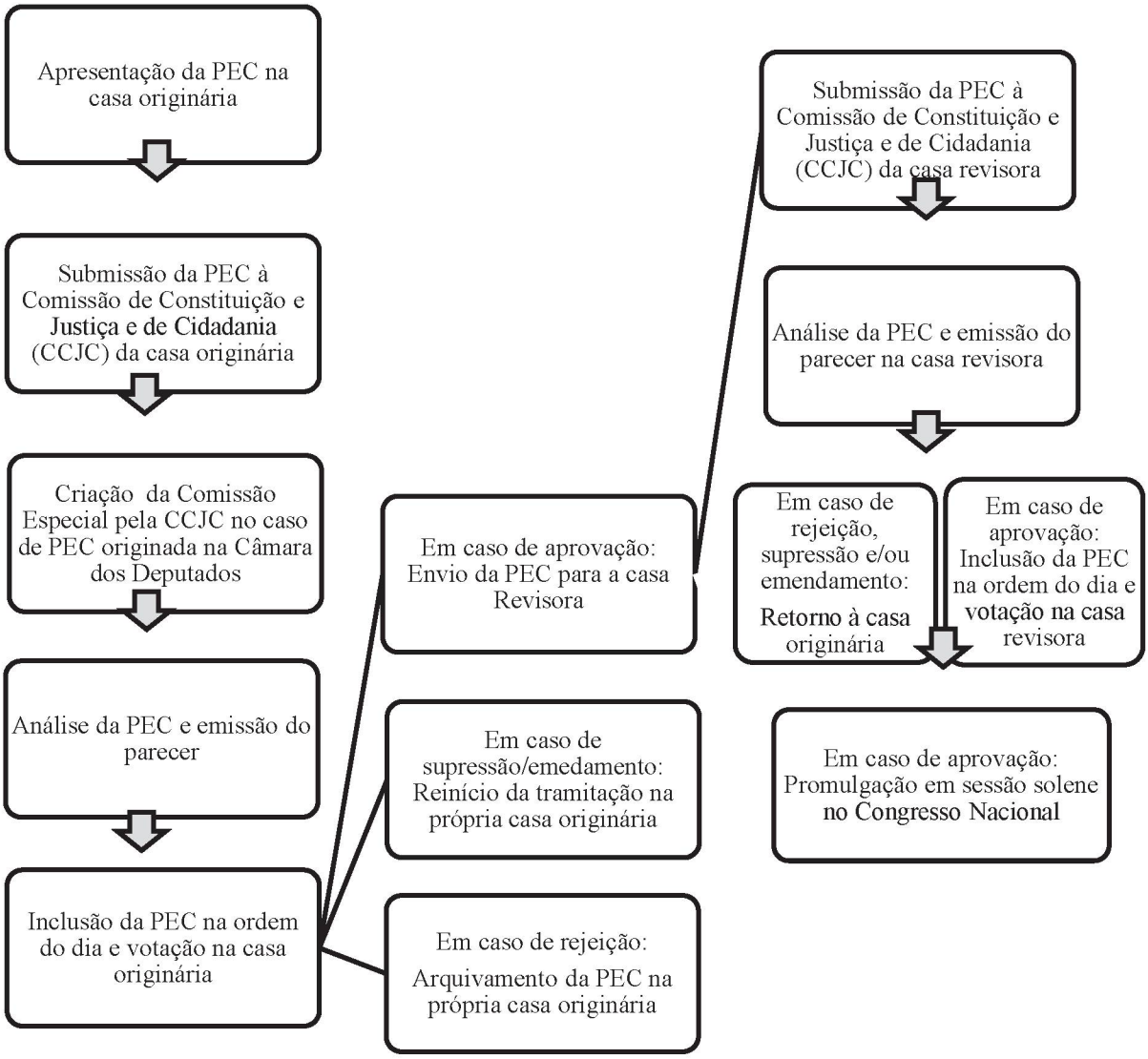
O parecer da CCCJ é proferido oralmente em plenário por relator. "Durante a discussão poderão ser oferecidas emendas assinadas por, no mínimo, um terço dos membros do Senado, desde que guardem relação direta e imediata com a matéria tratada na proposta." (SENADO..., 2018, não paginado).

Caso hajam emendas a CCCJ conta com até 30 dias para realizar o exame e parecer das emendas e no caso da admissibilidade da proposição por parte da CCCJ, a proposição volta a ser submetida à Ordem do dia para votação em primeiro e segundo turno com o interstício de no mínimo cinco dias entre um turno e outro. (SENADO..., 2018).

Se durante sua tramitação em uma casa legislativa a PEC for aprovada com emendas e seu texto for alterado, a PEC volta para a outra casa legislativa para ser novamente votada como nova proposta percorrendo a tramitação inicial passando tanto pela Câmara dos Deputados (CCJC + Comissão especial + votação em plenário) quanto pelo Senado (CCJC + votação em plenário). (SENADO..., 2015).

Formalmente a tramitação da PEC no âmbito do Congresso Nacional passa pelas seguintes etapas:

FIGURA 3 - ETAPAS DA TRAMITAÇÃO DA PEC NO CONGRESSO NACIONAL



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, (2019).

A PEC percorre esta tramitação até ser aprovada sem alterações por ambas as casas legislativas. Tendo em vista que a EC é originada por meio do poder constituinte e

elaborada pelo Congresso Nacional, não há por parte da presidência da república a possibilidade de veto ou sanção, por esta razão, quando a PEC é aprovada, a emenda constitucional originada desta é promulgada em sessão solene pelo próprio Congresso Nacional, não havendo a sanção pela presidência da república. Após a promulgação, a emenda constitucional enquanto norma constitucional é publicada no Diário Oficial da União (DOU) e no Diário do Congresso Nacional (DCN) entrando em vigor na data de sua publicação.

Couto e Arantes (2002, p. 1) constatam que a agenda de reformas no Brasil se fez historicamente por meio de modificações na Constituição e que a CF 88 "[...] não adquiriu até agora as condições de estabilidade e permanência que normalmente caracterizam os textos constitucionais."

> Observando-se a dinâmica política e a produção legislativa pós-1988, é possível afirmar, sem exagero, que o país permaneceu numa espécie de agenda constituinte, como se, paradoxalmente, o processo de reconstitucionalização não houvesse se encerrado em outubro daquele ano. [...] o fato é que os governos posteriores a 1988 se viram obrigados a desenvolver boa parte de sua produção normativa ainda no plano constitucional, isto é, por meio de modificações, acréscimos e/ou supressões de dispositivos localizados na própria Constituição. Tomar decisões e implementar políticas governamentais são atividades que, no Brasil pós-1988, não lograram adquirir apenas uma rotina infra-constitucional. Pelo contrário, boa parte dessas atividades teve lugar no nível superior da hierarquia legislativa, ou seja, na própria Constituição. (COUTO; AMARANTES, 2002, p. 1).

De acordo com o ideário explorado pelos autores, o *modus operandi* de produção normativa no Brasil é a modificação constitucional a qual possui "[...] consequências significativas para o funcionamento da democracia brasileira [...] pois se refere ao modo pelo qual o processo decisório e governamental vem-se dando no Brasil." (COUTO; AMARANTES, 2002, p. 2).

A PEC enquanto espécie de proposição que se apropria do poder residual constituinte originário para promover alterações na constituição toma como objeto da atividade legislativa diferentes matérias, no entanto, das 99 emendas realizadas na constituição federal de 1988 apenas uma versa sobre educação: A EC 59/2009

3.2 A TRAMITAÇÃO DA EC 59/2009 NO CONGRESSO NACIONAL

Dois anos após a aprovação da lei 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), a Proposta de Emenda à Constituição 96 originária da EC 59/2009 foi apresentada em 09 de dezembro pela Senadora Ideli Salvati (PT-SC) no ano de 2003 no âmbito do Senado Federal.

Assim sendo, na casa originária, o Senador Romeu Tuma, 1° secretário da mesa na época, realiza a leitura pública da PEC 96/2003, a qual inicialmente propunha unicamente a extinção progressiva da Desvinculação de Receitas da União (DRU):

> Acrescenta novo parágrafo ao art. 73 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para estabelecer, a partir de 2005, a regressividade da Desvinculação das Receitas da União (DRU) no cálculo da aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. (PEC 96, 2003, não paginado).

A DRU consiste em uma política de fundos que tem como preceito a autorização de desvincular 20% de todos os impostos e a autonomia para distribuir o dinheiro arrecadado livremente. A DRU criada em 1994,[36] por sua natureza livre, representava a inconsistência de ampliação de recursos em quaisquer áreas, já que ficava na dependência daquilo que era entendido como prioridade pelo governo.

No caso da educação, tendo em vista a previsão legal da LDBEN 9.394/1996 de destinação de no mínimo 18% do orçamento anual para a área da educação a DRU "[...] criava uma brecha legal, permitindo a retirada de até 20% desse valor, para que o governo gastasse com outras despesas, como o pagamento de dívidas." (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 28).

De acordo com o ideário explorado por Vieira e Vidal (2015, p. 28), o período de vigência do FUNDEF ocorreu sob determinações da DRU o que "[...] provocava grande insatisfação nos governos estaduais e municipais, como também nos educadores."

Em sua justificação, a PEC 96/2003, apresenta como objetivo:

> [...] estabelecer um cronograma de redução dos percentuais de desvinculação de receitas para as aplicações na manutenção e desenvolvimento do ensino, que dos vinte por cento atuais, seriam reduzidos gradualmente a cada ano, a partir de 2005. Assim, a desvinculação seria apenas parcial e diminuiria até

[36] Com denominação de Fundo Social de Emergência (FSE) no ano de sua criação em 1994, tendo sida renominada em 1996 como Fundo de Estabilidade Fiscal (FEF) e renovada até o ano de 2010 e renominada como Desviculação de Receitas da União (DRU) no ano 2000.

> desaparecer totalmente, nos termos de lei complementar. (PEC 93, 2003, não paginado).

Para fins de deliberação em torno desta matéria legislativa, em 2003, no âmbito do Senado Federal foi constituída a Comissão de Constituição de Justiça e Cidadania (CCJC) tendo como relator o Senador Romero Jucá. Em 2005, tendo em vista que Romero é designado como Ministro da Previdência Social, o Senador José Jorge passa a ser o novo relator. Em 2007, "[...] não retornando à casa por ter sido vice na chapa de Geraldo Alckmin na campanha presidencial de 2006, é designado como novo relator em 05/12/07 o senador Jefferson Péres (PDT/AM)." (CURY, 2015, p. 27).

Decorridos cinco anos da tramitação da PEC 96/2003 na CCJC, em 16 de abril de 2008, o relator Jefferson Péres realiza a leitura do parecer 349/2008 apresentando 4 emendas:

> A Emenda nº 1, de autoria da Senadora Ideli Salvatti, aperfeiçoa a redação, suprimindo a expressão "A partir de 2005" e substituindo a previsão de lei complementar por lei ordinária. As Emendas nos 2 a 4 são de autoria da Senadora Kátia Abreu. A Emenda nº 2 objetiva excetuar da DRU a receita destinada à MDE sem a redução gradual prevista na PEC. A Emenda nº 3 excetua da DRU, além da receita destinada à MDE, a destinada à saúde a que se refere o art. 198 da Constituição Federal. Por fim, a Emenda nº 4 excetua da DRU a receita destinada à MDE, incluindo na base de cálculo desta as transferências constitucionais, a partir de 1º de janeiro do ano seguinte à promulgação da emenda. (PARECER 349, 2003, não paginado).

O parecer do Senador Jefferson Péres foi aprovado no ano de 2008:

> Seu Parecer é aprovado em 22/04/2008. A emenda vai a Plenário em 06/05/2008 e é aprovada em 1o turno em 02/07/2008 com 58 votos favoráveis e suas alterações aprovadas com 53 votos. No mesmo dia é aprovada no Senado em 2º turno com 52 votos. (CURY, 2015, p. 27).

Em 2008 a PEC trazia em seu conteúdo unicamente a provisão de extinguir progressivamente a Desvinculação das Receitas da União (DRU), "[...] o que agradava à maioria dos gestores, especialistas, ativistas e militantes das causas educacionais." (FLORES, SANTOS, KLEMANN, 2010, p. 47).

Em junho de 2008 é designado como novo relator o Deputado Tadeu Fillipelli (PMDB/DF) que emite seu parecer em agosto de 2008:

> Nele, o deputado acolhe várias PEC que, em síntese, elevavam os percentuais da receita seja só da União, seja de todos entes federativos, especialmente na forma do 212 da Constituição. Mas o que houve foi a redução do percentual

> de captura pela DRU à razão de 1/3 a cada exercício por proposta do deputado Carlos Abicalil por meio da PEC 267/08. (CURY, 2015, p. 27).

No ano de 2008, após a aprovação no Senado Federal, a PEC segue para deliberação na Câmara dos Deputados. Em novembro de 2008, no âmbito da Câmara dos Deputados a PEC passa a ser numerada por PEC 277/08 e o Deputado Lobbe Neto passa a requerer apoio para a extinção progressiva da DRU na educação. Em dezembro de 2008, a PEC 277/08 segue para uma Comissão Especial (CE). E, em 2009 ocorre uma audiência pública entre esta Comissão Especial e o "[...] Ministro Fernando Haddad e representantes da UNESCO, UNICEF, do "Todos pela Educação", UNDIME, CONSED, CNTE, CNE e ANDIFES." (CURY, 2015, p. 27).

Em dezembro de 2008, nova redação é apresentada por meio do parecer substitutivo do relator Deputado Rogério Marinho o qual foi aprovado pela comissão especial da Câmara dos Deputados. "Seu parecer vem à tona em 05/02/2009 e é aprovado em 24/03/2009." (CURY, 2015, p. 27).

O substitutivo de emenda constitucional 277-A apresentado pelo relator Deputado Rogério Marinho passa a prever a redução anual do percentual da DRU e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208:

> [...] de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 3o do art. 212 e ao caput do art. 214, com inserção neste dispositivo de inciso VI da Constituição Federal. Este substitutivo é quase, no seu todo, o que viria a ser a emenda 59/09. Dele não constava o que viria a ser o § 4o do art. 211 cujo teor não consta no substitutivo. Outros acertos viriam da Complementação do voto do relator Rogério Marinho como, por exemplo, a substituição de investimentos públicos por aplicação de recursos públicos no art. 3o da emenda que acrescenta o inciso VI ao art. 214. (CURY, 2015, p. 28).

De acordo com Cury (2015, p. 29) a PEC 277A/2008 antes de sua promulgação passou ainda pela seguinte tramitação:

> O Projeto é aprovado em Plenário, em 1o turno em 03/06/2009 por 384 votos e 1 abstenção. Em 16/09/2009, volta à Comissão Especial que aprova a redação para o 2o turno em 22/09/2009. Em 2o turno, no Plenário, é aprovada com 390 votos favoráveis e 3 abstenções. Em 02/10/2009, agora como PEC n. 96.A/2003, retorna ao Senado. Em 06/10/2009 vai à CCJC e no dia subsequente é indicada como relatora a senadora Lúcia Vânia (PSDB/GO) cujo relatório é aprovado em 14/10/2009. No dia 15/10 vai a Plenário para a votação em 1o turno. A votação se dá em 28/10 onde, após 3 oradores, tem sua aprovação por 53 votos. No mesmo dia, faz-se a votação em 2o turno com 52 votos favoráveis, após 2 oradores. Finalmente, em 11/11/2009 é promulgada, em sessão solene do Congresso Nacional a emenda

> constitucional n. 59/2009. Foram oradores o Deputado Michel Temer, deputado Rogério Marinho, senadora Ideli Salvatti, Ministro da Educação Fernando Haddad e o senador José Sarney. Em 12/11/2009 a emenda é publicada no Diário Oficial da União.

Em 11 de novembro de 2009 a aprovação da EC 59 passa a alterar o texto constitucional no capítulo "Da Educação" da Constituição Federal da República de 1988.

Arelaro (2010, p. 186) em suas teorizações indica que a EC 59/2009 "[...] foi uma decisão política unilateral do Executivo e não contou com prévia consulta nem ao CNE, nem aos movimentos e associações educacionais."

Aspecto reiterado por Campos (2010, p. 11) que também constata em suas considerações a ausência de discussões sobre a EC 59/2009 "[...] na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional."

3.3 ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS PREVISTOS PELA EC 59/2009

Mesmo tendo como preceito constitucional originário a extinção gradual da DRU, no âmbito educacional a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos tem sido o preceito constitucional da EC 59/2009 mais focalizado pelos teóricos e profissionais da educação. No entanto, além destes preceitos constitucionais a referida emenda apresenta em seu conteúdo diferentes dispositivos constitucionais:

QUADRO 4 – DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009

- Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria;
- Ampliação da abrangência do atendimento dos programas suplementares para toda a educação básica;
- Colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório;
- Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório;
- Inclusão do Plano Nacional de Educação (PNE) na Constituição Federal (CF) e a partir deste a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE);
- Vinculação de um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para aplicar em Educação;
- Extinção gradual da Desvinculação das Receitas da União (DRU)

FONTE: EC 59/2009 (BRASIL, EC 59, 2009).

Conforme é possível constatar a EC 59/2009 traz preceitos constitucionais novos e busca fortalecer preceitos constitucionais já existentes.

3.3.1 Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria

Um dos principais preceitos da EC 59/2009 é a ampliação da educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos:

QUADRO 5 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 - I

CF/1988	**A partir da EC 59/2009**
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	
I - **ensino fundamental**, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (redação da EC n° 14/1996);	I - **educação básica** obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

FONTE: CF 1988 atualizada (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

A previsão constitucional da obrigatoriedade e gratuidade da educação dos 4 aos 17 anos representa um avanço no sentido da ampliação do tempo de educação formal gratuita e obrigatória já vivido pelo país aumentando de 9 para 14 anos:

QUADRO 6 - TEMPO DE EDUCAÇÃO FORMAL OBRIGATÓRIA NO BRASIL

Preceito legal	**Tempo de educação formal obrigatória**	**Preceito legal**
Constituição Federal de 1946 LDBEN 4.024/61	4 anos	Ensino primário a partir dos 7 anos
Constituição Federal de 1967 LDBEN 5.692/71	8 anos	Corte etário dos 7 aos 14 anos
Constituição Federal de 1988 LDBEN 9.394/1996	8 anos	Ensino fundamental a partir dos 7 anos
Lei 11.274/2006	9 anos	Ensino fundamental a partir dos 6 anos
EC 59/2009	14 anos	Corte etário dos 4 aos 17 anos

FONTE: Elaboração própria a partir da legislação supracitada, (2019).

A partir da EC 59/2009 a obrigatoriedade e a gratuidade fica "[...] definida segundo o critério da idade do aluno e não mais pelo critério da etapa de ensino correspondente" (CAMPOS, 2010, p. 11).

A principal modificação no texto constitucional, como relação à obrigatoriedade e a gratuidade da educação diz respeito à centralidade na faixa etária e não mais na etapa de ensino, ou seja, a partir da EC 59/2009, para as crianças de 0 a 3 anos fica mantida a discricionariedade dos pais em matricular ou não os seus filhos na educação infantil e para as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos torna-se a educação um direito-dever, e portanto, obrigatória. [37] Cabe observar que a EC 59/2009 prevê também à toda população com mais de 17 anos, que não teve acesso à educação na idade própria, no caso de sua exigibilidade, a garantia da oferta desta por parte do Estado.

Importa observar que a última vez que o preceito da obrigatoriedade e gratuidade foi declarado como direito constitucional e legal, tendo como centralidade a faixa etária e não a etapa de ensino, foi no contexto da ditadura civil-militar. Do ponto de vista da declaração do direito, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino denotaria maior conhecimento acerca das fragilidades em torno das desiguais formas de acesso ao direito à educação que se consolidaram no contexto educacional brasileiro, bem como, o reconhecimento da educação básica enquanto um conceito e enquanto um direito.

Possivelmente o corte etário tenha sido tomado como referência por abranger parte do público atendido pela educação infantil e não sua totalidade. A obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade, inclusive, não foi consensual em âmbito educacional devido ao incipiente debate sobre a questão:

> A aprovação da EC nº 59/2009 não foi consensual na área educacional, de modo que a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil gerou diferentes reações junto à área (especialistas, pesquisadores e militantes do campo de estudos e de ação política da educação infantil) e aos dirigentes da educação, sobretudo municipais. Os argumentos expressam preocupações e resistências, tendo em vista o incipiente debate em torno de relevante questão na aprovação da referida EC. (VIEIRA, 2011, p. 255).

Sendo a declaração do direito realizada pela EC 59/2009 a partir da faixa etária importa observar a necessidade de desconstruir a relação linear que se costuma estabelecer entre idade e etapa de ensino, uma vez que esta pode constituir-se em um

[37] Com dupla responsabilidade: do Estado em garantir a oferta e dos pais em garantir a matrícula dos filhos.

entrave para a efetivação do direito à educação, já que tal linearidade invisibiliza as condições desiguais em que se consolida a educação no Brasil.

No caso específico do ensino médio, "[...] as taxas de atraso escolar são bastante altas, muitos alunos completarão 17 anos sem terminar o ensino médio e até mesmo sem finalizar o ensino fundamental." (CAMPOS, 2010, p. 11).

A faixa etária como centralidade da norma, significa que o ensino é obrigatório, dos 4 aos 17 anos e que, portanto, a criança deve ser matriculada aos 4 anos e permanecer na escola independente da série ou etapa do ensino até os 17 anos." (CURY; FERREIRA, 2010).

Importa clarificar que ao se reconhecer a faixa etária como centralidade e não como limite da norma, o direito à educação enquanto preceito constitucional não se restringe à faixa etária dos 4 aos 17 anos, reconhecendo, portanto, todo cidadão, de qualquer idade, como titular do direito, atribuindo à família e ao Estado o dever jurídico de ofertar esta educação.

No contexto do ensino fundamental, historicamente objeto das ações do poder público, a EC 59/2009 caracteriza-se como um dispositivo constitucional que reforça o direito à educação e garante fundamento legal para as políticas e leis destinadas para esta etapa de ensino, com especial destaque para a lei 11.274/2006 que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006), já que sua consolidação não se efetiva pela simples transição da criança da etapa da educação infantil para a etapa do ensino fundamental e sim, de uma concepção de educação que dialogue com os pressupostos da ampliação do tempo de permanência da criança na escola. A lei 11.274/2006 só se efetivará mediante preparação humana, técnica, material, estrutural e organizativa, caso contrário, corre o risco de tornar-se um avanço e um retrocesso ao mesmo tempo, "[...] pois de um lado possibilita que um maior número de crianças esteja frequentando a escola e, de outro, não garante que um ano a mais possa oportunizar uma educação de qualidade no contexto escolar." (SOUZA, 2011, p. 8229).

Já para o ensino médio a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos apresenta avanços ao se constituir como um mecanismo para fortalecer a busca pela universalização do ensino aos destinatários desta etapa de ensino que historicamente esteve cerceada do direito à educação.

Em que pese a ampliação da abrangência da educação obrigatória ser um fator importante no que tange à garantia do direito à educação importa observar que a EC

59/2009, ao prever "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos", acaba por criar uma duplicidade conceitual em torno da educação básica, passando a co-existir as terminologias "educação básica" e "educação básica obrigatória", esta última, inclusive, apropriada pela LDBEN 9.394/1996 por meio da lei 12.796/2013 :

QUADRO 7 – QUADRO CONCEITUAL EDUCAÇÃO BÁSICA

	Conceito	**Significado**
LDBEN 9.394/1996 (primeira versão)	Educação básica	educação infantil ensino fundamental ensino médio
Lei 12.796/2013 (LDBEN 9394/1996 atualizada)	Educação básica obrigatória	pré-escola ensino fundamental ensino médio

FONTE: Elaboração própria a partir da legislação supracitada (2019).

Tal duplicidade se dá a partir da correlação direta entre faixa etária e etapa de ensino, o que é um equívoco já que a educação básica, enquanto conceito, continua sendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que muda é a obrigatoriedade a partir da faixa etária (4 aos 17 anos).

A coexistência dos termos "educação básica" e "educação básica obrigatória" pode vir a induzir os sistemas de ensino, no âmbito da materialização da norma, a focalizarem exclusivamente no preceito da obrigatoriedade, entendendo-o como um mínimo a ser cumprido, o que seria uma compreensão equivocada, já que mesmo com o corte etário previsto pela EC 59/2009 o Estado não está isento do dever jurídico do atendimento à todos os portadores do direito à educação.

A faixa etária estabelecida na EC 59/2009 como centralidade e não limite da norma não deve enfraquecer o conceito de educação básica, como educação de base conforme preconizada pela LDBEN 9.394/1996, o que significa especificamente no caso da educação infantil que não deve ocorrer a priorização do ente federado com a oferta de matrículas para crianças de 4 e 5 anos em detrimento da oferta de matrículas para crianças de 0 a 3 anos já que o Estado é titular do direito à educação para todos e isso inclui toda a educação infantil (0 a 5 anos). Um gestor que fecha turmas de 0 a 3 anos para abrir turmas de 4 e 5 anos visando atender à EC 59/2009 e o preceito da educação obrigatória apenas substitui o problema da falta de vagas, já que do ponto de vista legal, a educação continua constituindo-se como dever do Estado. Neste cenário hipotético, o gestor responderá igualmente pelo direito da criança à matricula.

Além disso, do ponto de vista da gestão, a centralidade da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos não poderá significar a "[...] desobrigação dos entes federados, em especial dos municípios, com a expansão e melhoria da oferta da educação de 0 a 3 anos." (DOURADO, 2010, p. 691).

Tendo em consideração que as etapas de educação são geridas por instâncias de níveis diferentes (municipal, estadual e federal), o emprego de uma relação linear entre faixa etária e etapa de ensino promoverá uma indução por parte dos gestores de limitar-se a sua esfera de atuação por etapa de ensino, como já estabelecido. Esta compreensão não dialoga com os preceitos constitucionais da EC 59/2009 pois "[...] ampliar o tempo de obrigatoriedade da educação escolar, impacta diretamente os sistemas de ensino, para promover novas implicações na gestão da educação nacional, com consequências para todos os entes federados." (ALVES, ALVES, 2010, p. 264).

O caráter obrigatório da educação, portanto, não justifica em nenhuma circunstância a negação do direito sob a justificação de que a obrigatoriedade restringe-se ao "mínimo a ser cumprido":

> O desafio posto a quem pensa política educacional na perspectiva do direito de todos está em, face aos ganhos da EC nº 59 de 2009, não permitir que ela seja a responsável por mais perdas de direitos [...] Para tanto, é preciso que se enfrentem algumas *máximas*, que têm perdurado na educação brasileira, soando quase como culturas estabelecidas e justificando a negação do direito. (MACHADO, 2010, p. 254).

Outro exemplo claro desta assertiva, além do atendimento de crianças de 4 e 5 anos em detrimento de crianças de 0 a 3 anos, seria a decisão por parte dos sistemas de ensino em reduzir a educação em tempo integral para a atender a demanda de ampliação das matrículas, o que, ao invés de avançar na garantia do direito, significaria seu retrocesso, já que "[...] não é juridicamente admissível reduzir a jornada como falsa medida de inclusão. Isso representa retrocesso social, que deve ser denunciado ao Ministério Público e à Justiça, caso se confirme." (XIMENES, 2013, não paginado).

Além disso, importa observar que o direito à educação não se restringe à "[...] simples questão de oferta, mas de atendimento efetivo, uma vez que o que deve ocorrer não é a universalização da matrícula, mas sim a apreensão de todo um universo de formação humana e cultural enraizada na vida e na convivência coletiva." (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 173).

Neste sentido, é importante localizar as questões estruturais das condições reais para a implantação da EC 59/2009, pois embora a EC 59/2009 avance no sentido da garantia do direito à educação, não apenas pela sua compulsoriedade e gratuidade, mas também pelo aumento do tempo de educação formal, Pinto e Alves (2010) a partir de seus estudos constatam que considerando os dados do IBGE de 2008 e a previsão do FUNDEB de 2010, que para que a EC 59/2009 fosse cumprida 3,96 milhões de crianças e jovens deveriam "[...] ser incluídos no sistema educacional até o ano de 2016 (expansão de 9,3% das matrículas), sendo necessário aumentar o investimento na ordem de R$ 7,9 bilhões [...]" tendo em vista não haver redução no valor/aluno.

Além disso, os fatores em torno das desigualdades certamente apresentam correlação direta com a garantia do preceito constitucional da EC 59/2009. De acordo com a Campanha Nacional pelo direito à educação (UNICEF, 2014):

> Embora com variações na proporção, em todas as faixas etárias, a maioria das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão é do sexo masculino, negra, vive em famílias de baixa renda e tem pais ou responsáveis com pouca escolaridade. Também são vítimas da exclusão escolar as crianças e os adolescentes quilombolas, indígenas, com deficiência ou em conflito com a lei.

Aspecto considerado por Pinto e Silva (2010, p. 2016 – 2017) os quais constatam a partir de suas pesquisas que seriam justamente as crianças e jovens mais pobres que deveriam "[...] ingressar nas escolas com a progressiva implementação da norma constitucional, uma vez que 41% da população a ser matriculada é oriunda das famílias que se encontram entre os 20% mais pobres [...]" o que significa que a expansão ocorreria nas escolas públicas.[38]

Com relação à faixa etária dos 15 aos 17 anos, tangencialmente foco deste estudo, Pinto e Alves (2010), a partir dos microdados da PNAD/2008 realizam em seu estudo um cálculo do quanto o comportamento de matrículas por região e UF teria que expandir para garantir o preceito legal da EC 59/2009. O cálculo foi realizado considerando a população de 2008, fator que trouxe apenas dados aproximados, já que os autores previram que até o ano de 2016 mudaria o perfil etário da população. No entanto, ainda assim é interessante observar o desafio colocado para os Estados

[38] Maior detalhamento ver: PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? In: **Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação daConfederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 abr. 2018.

Brasileiros a partir da EC 59/2009 no que tange à obrigatoriedade e gratuidade do ensino:

QUADRO 8 - EXPANSÃO DE MATRÍCULAS NA FAIXA ETÁRIA OBRIGATÓRIA POR REGIÃO E UF

REGIÃO/UF	Total de novas matrículas
NORTE	
RO	22.845
AC	8.486
AM	36.605
RR	3.549
PA	90.685
AP	3.866
TO	13.614
TOTAL	**179.650**
NORDESTE	
MA	67.629
PI	23.600
CE	90.380
RN	30.646
PB	44.870
PE	97.130
AL	37.563
SE	15.800
BA	136.926
TOTAL	**544.544**
SUDESTE	
MG	161.346
ES	32.422
RJ	84.886
SP	254.399
TOTAL	**533.053**
SUL	
PR	99.465
SC	59.582
RS	92.262
TOTAL	**251.309**
CENTRO-OESTE	
MS	21.798
MT	37.068
GO	50.842
DF	15.965
TOTAL	**125.673**
TOTAL BRASIL	**1.634.229**

FONTE: Adaptado de PINTO; ALVES, (2010).

Pinto e Alves (2010, p. 221) observam que "[...] ao incluirmos mais alunos na educação básica, quase a totalidade deles no sistema público, é evidente que haverá uma demanda adicional de recursos financeiros [...]" Neste sentido, de acordo com os autores importa prever recursos adicionais para a educação evitando que novas matrículas não

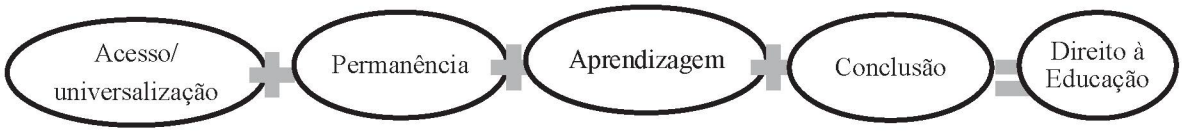
representem "[...] uma queda nos recursos disponíveis por aluno." (PINTO; ALVES, 2010, p. 224).

Neste sentido, importa observar que embora a obrigatoriedade e gratuidade seja um mecanismo para a garantida do direito à educação, não é suficiente aumentar o contingente educacional sem focalizar a questão da qualidade do ensino ofertado, afinal, "[...] evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão do aluno com deficiência [...] defasagem na correlação idade/série frequentada são fatores que contribuem para que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem." (CURY, FERREIRA, 2010, p. 142).

Neste sentido, o acesso embora importante do ponto de vista da redução das desigualdades e também primeiro mecanismo para a garantia da efetivação a um direito-dever e bem social que é a educação, "[...] por si só não representa tudo. Ela deve vir acompanhada de ações que conduzam, no curto, médio e longo prazos, à redução significativa dos níveis de abandono, repetência e de distorção na relação idade/série presentes no ensino médio." (BRANDÃO, 2011, p. 203).

Esta compreensão ressignifica o conceito direito à educação, o qual passa a ser entendido para além das questões de acesso/universalização. O direito a educação, portanto, compreende:

FIGURA 4 - CONCEITO DE DIREITO À EDUCAÇÃO



FONTE: Elaboração própria, (2019).

Diante do contexto histórico em que se funda o direito a educação, portanto, o acesso e a universalização se fazem pela via da obrigatoriedade e gratuidade do ensino. A permanência, nesta concepção ampliada, pressupõe mais do que estar e permanecer na escola, mas também pressupõe aprender nela. E, por fim, a conclusão, pois é este caráter que garante a realização do direito à educação em seu sentido pleno.

Dito de outro modo, o direito a educação só se efetiva quando todos os portadores da titularidade do direito entram na escola, tem garantidas as condições de permanência e aprendizagem e concluem a educação formal obrigatória.

3.3.2 Ampliação da abrangência dos programas suplementares para toda a educação básica

Além do preceito da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos a EC 59/2009 reforça a previsão constitucional de programas suplementares para o ensino fundamental e os amplia para todas as etapas da educação básica:

QUADRO 9 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 - II

CF/1988	A partir da EC 59/2009
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	
VII - atendimento ao educando, no **ensino fundamental**, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.	VII - atendimento ao educando, em **todas as etapas da educação básica**, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

FONTE: CF 1988 atualizada (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

No entendimento de Silva e Silva (2016, p. 397), a ampliação do atendimento dos programas suplementares aos estudantes de todas as etapas da educação básica "[...] informa uma outra perspectiva da afirmação do direito à educação e da educação, uma vez que alarga o papel do Estado na garantia deste direito social."

Os programas suplementares, enquanto mecanismos para a garantia do direito individual fundamental e ao se constituir como preceito constitucional, deixam de ter caráter assistencial para assumir caráter legal:

> Nesses termos, a natureza dos programas de assistência ao estudante se altera: de caráter assistencial, conjuntural, adquirem pelo preceito constitucional, caráter universalizante, obrigatório, destinados e garantidos a todos aqueles que tem, igualmente, direito ao acesso à educação, pelo menos em termos legais. (HÖFLING, 2000, p. 160).

A EC 59/2009, ao focalizar os programas suplementares, fortalece os programas que atendem ao ensino médio:

QUADRO 10 – PROGRAMAS SUPLEMENTARES PARA O ENSINO MÉDIO

Material didático escolar	Alimentação e assistência à saúde	Transporte escolar
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) Programa Saúde na Escola (PSE)	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) Programa Caminho da Escola

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)		

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no site institucional do MEC (2019).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores e atua na distribuição de livros didáticos para os alunos da educação básica[39]. No entanto, embora a educação básica seja anunciada como abrangência de atuação do PNLE, por seu sentido não escolarizante, a educação infantil não faz parte desta distribuição, logo, o PNLD é destinado ao ensino fundamental e médio. Além disso, o PNLD não atende de modo simultâneo estas duas etapas, pelo contrário, a distribuição de livros é realizada em ciclos trienais, assim, a cada ano o MEC só distribui livros para uma destas etapas, subdividindo ainda o ensino fundamental em anos iniciais e anos finais para a distribuição dos livros. Assim a cada três anos a distribuição dos livros se alterna entre: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Além disso, os livros não são consumíveis, portanto, ao final do ano letivo o aluno precisa devolver para que outros alunos possam utilizar no ano subsequente até que se complete o ciclo trienal e cheguem os novos livros. (BRASIL, MEC, PNLD, 2017).

Além dos fatores frágeis da própria estrutura do PNLD, a sua materialização no campo da prática também apresenta muitos desafios a serem superados tendo em vista a garantia de mecanismos para que o programa minimamente funcione, sendo fundamental: a) garantir que haja aquisição de livros didáticos em quantidades suficientes para todos os alunos, b) garantir que o conteúdo dos livros seja de qualidade, c) garantir que as editoras cumpram os prazos e os alunos tenham acesso aos livros já no início do ano letivo, etc.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), embora avance no sentido de destinar materiais didáticos específicos para a etapa de ensino médio, é frágil pois além de não atender a todos os estudantes,[40] fragmenta a

[39] "O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários." (BRASIL, MEC, 2017, não paginado).

[40] Maior detalhamento ver:http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem

formação dos estudantes destituindo de sentido a perspectiva da educação integral ao enviar os livros por áreas de conhecimento.[41]

O Programa Biblioteca da Escola (PBE) cumpre uma finalidade importante que é o de garantir acesso à literatura e, portanto, caminha na direção da ampliação do capital cultural das crianças e jovens, porém, assim como o PNLEM o PBE alterna em anos pares e ímpares o atendimento às diferentes etapas de ensino:

> A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: Nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, MEC, 2018).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é destinado a estudantes de todas as etapas da educação básica e visa garantir alimentação escolar e ações educativas em torno da alimentação e nutrição. O Governo Federal realiza o repasse do valor financeiro de caráter suplementar para as escolas federais, estaduais e municipais efetuado em 10 parcelas mensais para os 200 dias letivos tendo como base de cálculo o número de matriculas do ano anterior indicado pelo Censo Escolar. (BRASIL, MEC, FNDE, PNAE, 2017).

Embora o PNAE atenda todas as etapas da educação básica, há uma diferenciação do valor repassado por dia entre etapas e modalidades de ensino:

QUADRO 11 - VALOR-ALUNO PNAE

Valor/aluno/dia repasse PNAE/FNDE
Creches: R$ 1,07
Pré-escola: R$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas: R$ 0,64
Ensino fundamental e médio: R$ 0,36
Educação de jovens e adultos: R$ 0,32
Ensino integral: R$ 1,07
Programa de Fomento às Escolas de ensino médio em tempo integral: R$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno: R$ 0,53

FONTE: BRASIL/FNDE/PNAE, (2017).

Além dos valores destinados à alimentação escolar que indicam a clara necessidade de ampliação, importa observar que nem sempre estão dadas as condições para a realização do direito à alimentação. A garantia do direito à educação, portanto,

[41]O PNLEM foi criado em 2004, em 2005 focalizou Português e Matemática, em 2006 focalizou língua espanhola, em 2007 focalizou biologia, em 2008 focalizou história e química e em 2009 focalizou geografia e física.

perpassa, tanto pelo atendimento dos preceitos nutricionais garantidos pelo próprio PNAE no que tange ao adequado armazenamento e preparo dos alimentos [42] quanto pela garantia de que o repasse financeiro (já frágil) seja de fato seja utilizado em alimentação escolar e não desviado.[43]

O Programa Saúde na escola (PSE) como uma política intersetorial entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação depende da adesão dos estados e municípios por meio de Termo de Compromisso, o que não necessariamente significa que se trata de um programa para todos. Além disso, o programa é pensado de uma maneira que desconsidera as condições objetivas da realidade das escolas brasileiras no que tange aos aspectos estruturais, humanos e organizativos atribuindo às escolas o papel de promotor de saúde como estratégia compensatória.[44]

Com relação ao transporte escolar, no caso de ambos os programas (PNATE e Caminho da escola) em que pese a existência dos mesmos destacam-se as condições da realidade brasileira e a precariedade dos meios de transporte utilizados para o transporte do escolar, bem como a precariedade das estradas a que se destinam os programas as quais requerem vistorias dos setores responsáveis e ações mais incisivas no sentido de garantir o direito à educação com qualidade.

Além disso, ainda que importante, a iniciativa do transporte escolar inclusivo, não deve restringir-se à determinados públicos e sim à toda população em idade escolar obrigatório, considerando sobretudo, que os meios de transporte precisam garantir com segurança e qualidade os recursos básicos para o transporte e mobilidade dos passageiros com deficiência tais como acompanhamento de profissionais qualificados, assentos adaptados, amarras para cadeira de rodas, etc.

Por fim, é importante considerar que embora alguns programas tenham iniciado o atendimento ao ensino médio de maneira tardia a provisão dos mesmos no campo da

---

[42] Maior detalhamento ver: "Escolas públicas têm merenda estragada e ratos na cozinha" (Disponível em:<http://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/2011/05/escolas-publicas-tem-merenda-estragada-e-ratos-na-cozinha>), "Carne estragada que seria usada em merenda escolar é apreendida no Marajó" (Disponível em:<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/carne-estragada-que-seria-usada-em-merenda-escolar-e-apreendida-no-marajo.ghtml>).

[43] Maior detalhamento ver: "MP-SP investiga esquema de desvio de dinheiro da merenda escolar" (Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/mp-sp-investiga-esquema-de-desvio-de-dinheiro-da-merenda-escolar.html>), "Polícia Federal investiga desvios de R$ 2 milhões de merenda escolar no Amapá" (Disponível em:<https://www.istoedinheiro.com.br/policia-federal-investiga-desvios-de-r-2-milhoes-de-merenda-escolar-no-amapa/>).

[44] Maior detalhamento ver: BARBIERI, Aline Fabiane; NOMA, Amélia Kimiko. Políticas públicas de educação e saúde na escola: apontamentos iniciais sobre o programa saúde na Escola (PSE). **Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá, 12 a 14 de Junho de 2013. Disponível em:<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/08.pdf>

declaração do direito requer mecanismos que garantam a sua efetivação no campo da realidade objetiva e suas contradições.

Importa também observar que os programas suplementares não se restringem à escolaridade obrigatória, o que é um parâmetro de ação importante para os gestores, garantindo assim a redução das desigualdades entre as etapas de ensino, uma vez que historicamente os programas suplementares atenderam exclusivamente ao ensino fundamental.

A EC 59/2009, por meio dos programas suplementares, portanto, constitui-se como um mecanismo legal, para garantir o acesso, a aprendizagem/permanência e a conclusão dos estudantes, reforçando e ampliando o papel do Estado com a educação obrigatória e gratuita.

3.3.3 Colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório

Tendo em vista assegurar o ensino obrigatório a EC 59/2009 passa a prever a colaboração entre os entes federados:

QUADRO 12 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 - III

CF/1988	**A partir da EC 59/2009**
Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.	
§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os **Estados e os Municípios** definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.	§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a **União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios** definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

FONTE: CF 1988 atualizada (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

A partir da EC 59/2009 se estabelece uma nova estrutura organizativa para a garantia do direito à Educação:

> A redação anterior do artigo não responsabilizava diretamente a União no que diz respeito à universalização do ensino obrigatório e mantinha apenas sua função "redistributiva e supletiva". Já a nova redação além de manter essa função, altera o papel da União incluindo-a como um dos entes federados responsáveis pela universalização do ensino obrigatório. (BRITO, 2013, p. 3).

De acordo com as DCNEM (2012) o regime de colaboração deve convergir para a articulação das linhas de ações tendo em vista fortalecer o ensino médio:

> É esse regime de colaboração mútua que deve contribuir para que as escolas, as redes e os sistemas de ensino possam desenvolver um Ensino Médio organicamente articulado e sequente em relação às demais etapas da Educação Básica, a partir de soluções adequadas para questões centrais como financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos; formação inicial e continuada de docentes, profissionais técnico-administrativos e de gestores; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes. (BRASIL/MEC/DCNEM, 2012, p. 191).

Importa observar que oferta da educação no Brasil é organizada a partir de sistemas educativos próprios os quais se fundam em "[...] desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas." (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p. 204).

No entendimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) a EC 59/2009, a partir deste preceito constitucional, "[...] reafirma que a espécie colaborativa visa à universalização do ensino obrigatório." (CNTE, 2010, p. 377).

No entendimento de Cury (2015, p. 22) com a EC 59/2009 a dimensão federativa ganha "[...] um dispositivo novo e original que significa um reforço do direito à educação como um direito próprio da democracia e do federalismo cooperativo":

> Um sistema nacional, em um regime federativo e republicano, se assenta em diretrizes e bases da educação nacional que devem cobrir o conjunto dos sistemas de educação: o federal, os estaduais, o distrital e os municipais e, no seu interior, as redes públicas e privadas que os constituem. E a mútua conexão entre eles, já em 1988 definida constitucionalmente sob a égide do regime de colaboração (art. 211), agora, sob o novo conceito, deve significar algo mais do que apenas um novo termo para dizer do mesmo. (CURY, 2015, p. 23).

No entanto Araújo (2010, p. 40) argumenta que o "[...] debate e a normatização da distribuição de competências e recursos têm sido geralmente tratados de maneira pontual, fragmentada e imediata, sem uma análise sobre os conflitos federativos, que estão na sua base jurídico-política e material."

Em suas teorizações a autora analisa o arranjo federativo brasileiro e as competências dos entes federados na oferta educacional e constata que há uma preponderância de medidas legais que mais se aproximam da coordenação federativa do que da colaboração federativa:

> [...] a primeira se constitui em procedimento que busca resultado comum a partir do governo central, apesar da autonomia dos entes federados, a colaboração federativa se traduz no modo de atribuições e exercício das competências concorrentes e comuns, devendo a tomada de decisões e o exercício das competências serem conjuntas e não isoladas. (ARAÚJO, 2010, p. 238).

Araújo (2010, p. 240) considera que medidas de coordenação federativa não são suficientes para a garantia do direito à educação de forma igualitária tendo em vista uma "desigual federação brasileira".

Sobre a cooperação entre os entes federados Arelaro (2010, p. 184) argumenta que o Brasil não tem a tradição de cooperar. De acordo com a autora, "[...] os governos federal e estaduais costumam impor suas políticas aos municípios para que eles as realizem, independentemente das suas condições reais." Neste sentido, defende que é preciso levar em conta a realidade e diferenças entre os municípios menores e mais pobres uma vez que muitos municípios dependem do Fundo de Participação Municipal (FPM). De acordo com a autora, 75% dos 5.563 dependem do fundo, o que "[...] é um indicador de pobreza e, portanto, de falta de independência político-financeira [...]".

Aspecto reiterado por Araújo (2010) que argumenta que se por um lado incluir o município como um terceiro ente federado é um avanço no que tange ao partilhamento da autonomia, participação e poder decisório, por outro, é uma medida frágil uma vez que o município participa em condições muito desiguais o que resulta na não efetivação do federalismo de cooperação:

> [...] o texto constitucional aprovado em 1988 inovou, ao incluir o município como um terceiro ente federado autônomo, caso único nas federações existentes, e ao atribuir-lhe protagonismo na descentralização de competências, principalmente na área social. Porém, a pulverização de uma federação com traços marcadamente predatórios tornou ainda mais desafiadora a tarefa de equalizar as diferenças entre regiões, estados e municípios. Em outras palavras, se, por um lado, a inclusão do município como ente federado tem o potencial de ampliar a participação direta do cidadão na administração dos serviços públicos, por outro lado, significou também a ampliação das dificuldades na tentativa do estabelecimento do equilíbrio federativo e de medidas de igualdade na prestação dos serviços públicos à população, tendo em vista a heterogeneidade de demandas e de capacidade orçamentária dos 27 estados e dos cerca de 5.600 municípios brasileiros. (ARAÚJO, 2010, p. 236-237).

Neste sentido, a cooperação entre os entes federados fica comprometida não só devido a falta de regulamentação em torno do regime de colaboração, mas também devido às condições desiguais em que este busca se consolidar.

3.3.4 Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade nos termos do Plano Nacional de Educação

A EC 59/2009 também promove uma modificação no artigo 212 da CF/1988 prevendo que a destinação dos recursos públicos garantam a universalização, a garantia de padrão de qualidade e equidade:

QUADRO 13 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 – IV

CF/1988	A partir da EC 59/2009
Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.	
§ 3º **A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório**, nos termos do plano nacional de educação.	§ 3º **A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade**, nos termos do plano nacional de educação.

FONTE: CF 1988 atualizada (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

Os preceitos constitucionais da EC 59/2009 avançam ao prever a indissociabilidade entre universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade uma vez que evitam que expansão das matrículas ocorra sem a qualidade e equidade esperada.

Gomes (2005) em suas teorizações, explica que pensar qualidade pressupõe compreender o sistema educacional em suas várias camadas[45] e a partir das dinâmicas e complexas relações que se estabelecem nestas, e que, portanto, não há um único elemento isolado a ser considerado e sim um conjunto deles.

A garantia de padrão mínimo de qualidade, embora proclamada no PNE (2014-2024) inclusive prevendo a implantação do Custo-aluno-qualidade inicial (CAQi)[46] e do Custo-aluno–qualidade (CAQ),[47] não clarifica conceitualmente o que está sendo entendido por qualidade e/ou por padrão mínimo de qualidade.

---

[45] Maior detalhamento ver: GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>

[46] "O CAQi é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino." (CAMPANHA [...] , 2017, não paginado).

[47] "O CAQ, que está sendo discutido e calculado pela rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, representará o esforço do Brasil em se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos educacionais." (CAMPANHA [...] , 2017, não paginado).

A questão da qualidade, portanto, é um aspecto complexo, uma vez que para exigir o cumprimento de um determinado padrão de qualidade é preciso ter clareza conceitual acerca daquilo que está sendo entendido como tal:

> Definir qualidade, é sem dúvida um dos maiores desafios da atualidade, uma vez que este termo está presente em muitos marcos legais e normativos e muitas ações estão sendo delineadas no sentido de garanti-la. Ao mesmo tempo, é contraditório, que assim se faça, sem haver uma definição clara e coerente do que está sendo entendido por qualidade. (JAKIMIU, 2016, p. 268).

Não enquanto preceito legal, mas do ponto de vista do fundamento conceitual por meios de pesquisas[48] a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) buscou clarificar o conceito de qualidade, que deveria ser assumida e garantida defendendo que uma educação de qualidade deve contemplar: a) formação integral, b) reconhecimento da diversidade humana, c) sustentabilidade ambiental, d) democracia, participação social e política, controle social, e) articulação das políticas educacionais com as políticas sociais com vistas à redução das desigualdades sociais, f) reconhecimento das especificidades regionais e locais, g) acesso à escola + aprendizagem, h) instrumentos de avaliação externa e interna e, i) financiamento. (CARREIRA; PINTO, 2011).

Embora tais teorizações avancem, não são suficientes para definir indicadores claros e mensuráveis de qualidade passíveis, inclusive, de permitir a exigibilidade jurídica da mesma no caso de sua não oferta.

No entendimento de Oliveira e Araújo (2005, p. 18) definir indicadores de qualidade não é uma tarefa somente técnica, "[...] mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização."

Na mesma direção, o termo equidade se torna ainda mais obscuro do ponto de vista de sua materialidade, tendo em vista a dificuldade não só de garantir igualdade de oportunidade em um país em que as condições de acesso, permanência de conclusão dos

[48] "[...] a Consulta sobre qualidade nas escolas (2002), realizada em dois Estados (Pernambuco e Rio Grande do Sul); a atividade de pesquisa educativa Qualidade em educação, promovida como parte da mobilização da Semana de Ação Mundial de 2003, que ouviu o que estudantes, pais, mães, educadores e educadoras de diversos Estados brasileiros consideravam ser uma boa escola; e a Consulta sobre qualidade na educação infantil, realizada entre 2005 e 2006 no Ceará, em Pernambuco, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul." (CARREIRA; PINTO, 2011, p. 17).

estudantes são desiguais, mas, sobretudo, de definir instrumentos específicos para a verificação de seu cumprimento.

A equidade enquanto um preceito constitucional, portanto, se depara com desafios para sua materialização de modo a garantir à todos os destinatário do direito à educação condições equitativas de entrar, permanecer, aprender e concluir a educação obrigatória.

3.3.5 Inclusão do PNE na CF, criação do Sistema Nacional de Educação e vinculação de um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para aplicar em educação

A EC 59/2009 também prevê modificação na redação do artigo 214 da redação da CF 88 apresentando três preceitos constitucionais: a) A inclusão do PNE como preceito constitucional com duração decenal, b) A criação do Sistema Nacional de Educação, e, c) A aplicação dos recursos financeiros tendo como base o percentual do PIB.

QUADRO 14 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 - V

CF/1988	A partir da EC 59/2009
Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de **duração plurianual,** visando à articulação e ao **desenvolvimento do ensino** em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.	Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de **duração decenal**, com o objetivo de articular o **sistema nacional de educação** em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de **ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas** que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - **estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.**

FONTE: CF 1988 atualizada (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

De acordo com as teorizações do PNE 2014-2024 (BRASIL, PNE, 2014), a EC 59/2009 ao prever duração decenal do PNE qualificou o papel do PNE e aperfeiçoou seu objetivo. Nesta perspectiva, o PNE ganha nova significação e passa a ser

compreendido como uma política de Estado e não mais como uma política de governo. (DOURADO, 2010, BRANDÃO, 2011).

De acordo com Dourado (2010) o Brasil, historicamente esteve marcado por políticas de governo em detrimento de políticas de Estado:

> Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (DOURADO, 2010, p. 681).

A partir da aprovação da EC 59/2009 os planos plurianuais dos municípios, estado e distrito federal devem tomar o Plano Nacional de Educação, como preceito constitucional, política de Estado e como referência já que este assume a centralidade e se constitui como articulador do Sistema Nacional de Educação:

> A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. (PNE/MEC, 2014, não paginado).

No entendimento de Fernandes (2010) o PNE, ao se constituir como um mecanismo para articular o Sistema Nacional de Educação, reverbera nos planos estaduais e municipais, um fator significativo já que não "[...] basta ter o PNE, são necessários os estaduais e os municipais, porque, do contrário, não se vão atingir as metas nacionais." (FERNANDES, 2010, p. 193).

A EC 59/2009 prevê também a criação do Sistema Nacional de Educação. No entendimento de Cury (2015, p. 2) o sistema nacional é ao mesmo tempo conceito e positivação jurídica. "Ou seja, após sua tramitação, aprovação e sanção de acordo com o processo legislativo, o sistema nacional de educação passou a *existir juridicamente* e, vigente, se torna de observância obrigatória, dado que aprovado por amplo consenso nas casas legislativas." (CURY, 2015, p. 2, grifo do autor).

O estabelecimento do sistema nacional, na perspectiva de Cury (2015), é o elemento integrador das ações, uma vez que pressupõe que todos os sistemas

federativos tendo o sistema nacional em comum convirjam para os mesmos fins da educação:

> O sistema nacional de educação, agora posto pela EC nº 59/2009, é aquilo que todos os sistemas federativos possuem em comum, e estes sistemas são aqueles que contém este comum e também aquilo que fazem deles sistemas autônomos, dentro de sua competências. Portanto, há algo nos sistemas federativos que é comum (sistema nacional) e, assim, compartilhado. E há também nos sistemas federativos o que lhes é próprio. E ambos devem dialogar entre si na busca maior das finalidades maiores da educação nacional. Nesse sentido, há que se esperar que a educação tenha um perfil que atenda a uma coesão social, a uma unidade nacional, respeitadas as diferenças regionais e peculiaridades locais. (CURY, 2015, p. 23).

No entendimento de Cury (2015) a EC 59/2009 promove um novo estatuto jurídico-legal infraconstitucional que é a provisão legal do Plano Nacional da Educação no contexto da Constituição Federal, articulado a um (conceito inédito no Brasil) que é o Sistema Nacional de Educação.

O autor explica que pensando a partir de uma metáfora imagética da figura de uma pirâmide o Sistema Nacional de Educação assume a centralidade da organização da educação nacional tendo no vértice a Constituição e nas faces laterais a LDBEN e o PNE, sendo a base poligonal da pirâmide o Sistema Nacional de Educação (CURY, 2015).

FIGURA 5 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



FONTE: CURY, (2015).

Na mesma direção Dourado (2011) concebe que a EC 59/2009, ao prever o Sistema Nacional de Educação como um dispositivo constitucional, passa a constituí-lo como uma política de Estado.

Neste contexto, o Sistema Nacional de Educação segundo o autor:

> [...] requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. [...] O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e, sempre que necessário, financiador dos sistemas de ensino (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um. (DOURADO, 2011, p. 8).

Além disso, ao prever que o regime de colaboração seja gerido por um Sistema Nacional de Educação, responsável por organizar a oferta conciliando demanda escolar e capacidade de oferta pública, a EC 59/2009 "[...] evita qualquer argumento contrário à EC nº 59, calcado no princípio jurídico (neoliberal) da reserva do possível." (CNTE, 2010, p. 381).

No que tange ao repasse de recursos públicos em educação Cury (2015, p. 39) observa que apesar de haver um avanço quando da vinculação de um percentual do PIB para a educação, este é instável já que o PIB "[...] é um indicador macroeconômico medindo o crescimento (ou não) da atividade econômica de um território ou de uma região. Neste sentido, ele pode variar muito para cima ou para baixo de um ano para outro."

Além disso, o PIB pode ser medido por Estados ou Municípios e não há, na EC 59/2009, uma clareza na determinação normativa quanto à forma de distribuição destes recursos. "A referência será o PIB nacional ou a relação entre este e os dos entes federativos? [...] Quem ficará com o que, com quanto e como?" (CURY, 2015, p. 43).

De acordo com a CNTE (2010, p. 379) a definição do percentual do PIB para educação consiste em reinvindicação histórica, no entanto, entende que o PNE precisa indicar um "[...] quantum correspondente a cada ente federado" e que o percentual precisa estar também definido nos Planos Plurianuais.

No entendimento de Ximenes (2013) o investimento educacional proveniente do percentual do PIB pode ser potente para garantir "[...] a universalização das oportunidades educacionais com garantia de padrão de qualidade para todos [...]", para tal faz-se necessário que se crie "[...] um sistema que não se restrinja a estabelecer competências excludentes ou, no máximo, redistribua recursos dentro dos estados com um relativamente pequeno apoio do governo federal." Para o autor, será preciso adotar a igualdade de condições de oferta como princípio básico visando atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes e no entendimento do autor o CAQ

pode se constituir como um bom fundamento para balizar as ações educacionais neste sentido.

3.3.6 Extinção gradual da Desvinculação das Receitas da União (DRU)

A EC 59/2009 também dispõe sobre a redução anual do percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU):

QUADRO 15 – COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA EC 59/2009 NO TEXTO DA CF/1988 – VI

CF/1988	A partir da EC 59/2009
Art. 76 (ADCT). É desvinculado de órgão, fundo ou despesa, até 31 de dezembro de 2011, 20% (vinte por cento) da arrecadação da União de impostos, contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico, já instituídos ou que vierem a ser criados até a referida data, seus adicionais e respectivos acréscimos legais.	
§ 1º O disposto no caput deste artigo não reduzirá a base de cálculo das transferências a Estados, Distrito Federal e Municípios na forma dos arts. 153, § 5º; 157, I; 158, I e II; e 159, I, a e b; e II, da Constituição, bem como a base de cálculo das destinações a que se refere o art. 159, I, c, da Constituição. § 2º Excetua-se da desvinculação de que trata o caput deste artigo a arrecadação da contribuição social do salário-educação a que se refere o art. 212, § 5º, da Constituição.	§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.

FONTE: CF 1988 atualizada (BRASIL, CF, 1988).

A DRU foi criada em 1994, na época denominada de Fundo Social de Emergência (FSE)[49] com o intuito de estabilizar a economia após a implantação do Plano Real e consiste em um mecanismo que autoriza o Governo Federal a utilizar os tributos federais vinculados por leis a fundos ou despesas,[50] tendo como principal fonte as contribuições sociais que representam 90% do montante desvinculado. Em termos práticos, a DRU (assim denominada desde o ano 2000), autoriza o Governo Federal a utilizar os "[...] recursos destinados a áreas como educação, saúde e previdência social em qualquer despesa considerada prioritária e na formação de superávit primário. A DRU também possibilita o manejo de recursos para o pagamento de juros da dívida pública." (SENADO FEDERAL, DRU, 2017, não paginado).

[49] Passando, a partir de 1996, a ser chamado de Fundo de Estabilidade Fiscal (FEF), modificação feita pela Emenda Constitucional 10, de 04 de março de 1996. (BRASIL, EC 10, 1996).
[50] Impostos, contribuições sociais e econômicas, acréscimos legais de impostos e contribuições.

Embora a DRU tenha sido criada durante a implantação do plano real para atuar temporariamente a mesma vem sendo recorrentemente prorrogada:

QUADRO 16 - EMENDAS CONSTITUCIONAIS DRU

Data de Criação e/ou de prorrogação	Abrangência de incidência da DRU	Fim de vigência
Emenda Constitucional 01/1994 – Fundo Social de Emergência	DRU incide sobre todos os tributos advindos das contribuições sociais	1995
Emenda Constitucional 10/1996 - "Fundo de Estabilização Fiscal"	DRU incide sobre todos os tributos advindos das contribuições sociais	Primeiro semestre de 1997
Emenda Constitucional 17/97	DRU incide sobre todos os tributos advindos das contribuições sociais	1999
Emenda Constitucional 27/2000	Excetua-se da DRU a arrecadação da contribuição social do salário-educação	2003
Emenda Constitucional 42/2003	Idem EC 27/2000	2007
Emenda Constitucional 56/2007	Idem EC 27/2000	2011
Emenda Constitucional 59/2009	Reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da DRU incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino	---
Emenda Constitucional 68/2011	Excetua-se da DRU a arrecadação da contribuição social do salário-educação	2015
Emenda Constitucional 93/2016	Excetuam-se da DRU: I - recursos destinados ao financiamento das ações e serviços públicos de saúde e à manutenção e desenvolvimento do ensino de que tratam, respectivamente, os incisos II e III do § 2º do art. 198 e o art. 212 da Constituição Federal; I - receitas que pertencem aos Municípios decorrentes de transferências previstas na Constituição Federal; III - receitas de contribuições previdenciárias e de assistência à saúde dos servidores; IV - demais transferências obrigatórias e voluntárias entre entes da Federação com destinação especificada em lei; V - fundos instituídos pelo Poder Judiciário, pelos Tribunais de Contas, pelo Ministério Público, pelas Defensorias Públicas e pelas Procuradorias-Gerais dos Estados e do Distrito Federal.	2023

FONTE: Elaboração própria a partir da legislação supracitada, (2019).

A extinção da DRU sinaliza um avanço no que se refere ao financiamento da educação. A partir da extinção da DRU "[...] a União não poderá desvincular recursos da educação, que em muitas oportunidades foram utilizados para o pagamento da dívida pública." (SANCHES, 2010, p. 39).

No entendimento de Vieira e Vidal (2015, p. 29) a política de fundos para a educação ao não estar mais sob determinações da DRU "[...] passa a ter direito aos

percentuais estabelecidos constitucionalmente, o que representa grande vitória para a política educacional e significativo aporte de recursos financeiros, antes apropriados pelo governo federal para outras finalidades." (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 29).

Não há na bibliografia especializada maiores indicativos dos motivos pelos quais o legislativo tenha proposto e aprovado a extinção gradual da DRU. Algumas teorizações acerca da DRU e da inconstitucionalidade da incidência da mesma sobre impostos nas áreas relativas à garantia dos direitos sociais podem ser um indicativo para a tomada desta decisão por parte dos legisladores.

No entendimento de Braga (2016, p. 229) a DRU apesar de legalmente prevista faz da Constituição federal letra morta e "[...] ao ser prorrogada mediante sucessivas emendas constitucionais, trata-se de uma norma constitucional de hierarquia análoga à Constituição Federal." Neste sentido, a DRU caracteriza-se como "[...] uma verdadeira agressão aos direitos fundamentais de segunda geração (direitos sociais)."

A inconstitucionalidade da DRU é um argumento reiterado por Kerbert (2011, p. 133), a qual assevera que a DRU prevê desvinculação de receita originalmente já vinculada pela Constituição Federal, ou seja, se constitui como "[...] um limitador da plena realização dos direitos para os quais há verbas constitucionalmente vinculadas."

Ainda sobre a DRU importa observar que a partir da EC 93/2016 extinguem-se da DRU além das contribuições sociais na área da educação, a arrecadação das contribuições sociais nas áreas da educação, da saúde, da previdência social e dos fundos do Poder Judiciário, no entanto, amplia-se o percentual de arrecadação de 20% para 30% nas demais contribuições sociais.

Por fim, importa observar, que embora a EC 59/2009 preveja a extinção gradual da DRU isto não necessariamente significa que os recursos financeiros sejam utilizados para a efetivação dos preceitos da EC 59/2009 uma vez que a EC não prevê esta condicionalidade:

> A redação legal não garantiu percentual dos recursos para a educação básica, mesmo que esta fosse a intenção do legislador ao aprovar em uma única emenda a devolução dos recursos e o aumento da obrigatoriedade do ensino. [...] a efetivação do aumento do repasse não possui ainda um formato pactuado entre os entes federados. Com isso, os administradores [...] ficam temerosos em elevar a cobertura escolar, pois não há recursos suficientes garantidos para mantê-la. (SANCHES, 2010, p. 40).

A extinção da DRU, não significa linearmente sequer mais recursos para a educação, já que não há uma garantia de que "[...] a retirada dos efeitos da DRU na

educação representará, pelo menos de imediato, mais recursos para o MEC, pois o volume de recursos ordinários não vinculados repassado no orçamento é maior que o valor a ser devolvido pela DRU no momento." (SANCHES, 2010, p. 39).

Nesta perspectiva, o desafio "[...] consiste em canalizar parte substancial dessa fonte na educação básica." (CNTE, 2010, p. 380).

Diante da não garantia dos repasses da DRU para a educação e para a efetivação dos preceitos constitucionais a EC 59/2009, embora avance na garantia do direito à educação, em especial, na sua declaração, muitos desafios se apresentam para a implementação da EC 59/2009 no período de 2009 a 2016:

QUADRO 17 - DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EC 59/2009

Implementação da cooperação entre os entes federados	**Garantia do Percentual* do PIB para a Educação**	**Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos**	**Ampliação da abrangência do atendimento dos programas suplementares**	**Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade**
- Regulamentar a atuação dos entes federados - Garantir equiparação e autonomia financeira para os municípios	- Definir regras para a distribuição dos recursos financeiros entre os entes federados *Percentual a ser destinado à educação já definido pelo PNE 2014 - 2024	- Não estabelecer relação linear entre faixa etária e etapa de ensino - Investir recursos financeiros para o atendimento da faixa etária compreendida visando construção de escolas, reformas, insumos escolares, contratações de profissionais da educação etc	- Investir recursos financeiros para reforçar os programas suplementares já existentes corrigindo as fragilidades evidenciadas e ampliar o atendimento destes para toda a educação básica	- Definir critérios e instrumentos para garantir e mensurar a qualidade e a equidade

FONTE: Elaboração própria a partir da bibliografia especializada, (2019).

Estes, e outros desafios relativos à implementação da EC 59/2009 requerem, portanto, esforços por parte do Estado, enquanto titular da educação obrigatória, em ação conjunta com os operadores do direito, para a implementação de planos, estratégias e ações educacionais que convirjam para o atingimento dos fins propostos pela EC 59/2009.

4. O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO PÓS EC 59/2009: "ENTRE O DIREITO PROCLAMADO E O DIREITO REALIZADO"[51]

Neste capítulo, busca-se apresentar o contexto educacional do ensino médio durante o período de implementação da EC 59/2009. Inicialmente, delineia-se um quadro teórico acerca das políticas, programas e ações voltadas para o ensino médio durante 2010 a 2016, período previsto para a implementação da EC 59/2009. Em seguida, apresenta o quadro situacional do ensino médio no ano de 2016 evidenciando os sentidos da EC 59/2009 enquanto direito declarado. Por fim, apresenta teorizações concernentes a adequação dos textos normativos aos preceitos constitucionais da EC 59/2009 evidenciando a importância da declaração do direito.

4.1 O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EC 59/2009

Da trajetória histórica vivenciada pelo ensino médio até a aprovação da EC 59/2009 é possível constatar que o ensino médio vivenciou importantes avanços no que tange aos preceitos legais para a proclamação do direito:

QUADRO 18 – PRECEITOS LEGAIS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Preceito legal	Documento normativo
Titularidade do direito à Educação ao Estado, o que implica na oferta de um ensino público, gratuito e para todos	LDBEN 9.394/1996
Reconhecimento do Ensino Médio como parte constitutiva da Educação Básica	LDBEN 9.394/1996
Caráter básico do Ensino Médio	LDBEN 9.394/1996
Articulação entre ensino médio geral e ensino médio técnico	Decreto 5.154/2004
Estabelecimento de mecanismos de financiamento	FUNDEB
Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos	EC 59/2009

FONTE: Elaboração própria a partir da legislação educacional, (2019).

Em que pese os avanços apresentados, estes configuram-se como direitos declarados, porém ainda não realizados, exercendo neste contexto a EC 59/2009

[51] Termo cunhado por Silva (2015). Maior detalhamento ver: "Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio" Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/41441/28132>

juntamente com demais políticas educacionais um papel fundamental na busca pela garantia do direito à educação em nível médio.

Desde a aprovação da EC 59/2009 até o ano previsto para a sua implementação houveram modificações no âmbito das políticas educacionais, as quais são tomadas neste estudo por permitir verificar os esforços no sentido da busca pela garantia do direito à educação, uma vez que "[...] todo arcabouço normativo, ao mesmo tempo em que orienta e define muitas destas políticas, também se constitui em canal de sua legitimação e afirmação social. (SILVA, 2012, p. 1).

Embora os avanços evidenciados pela EC 59/2009, constata-se que as ações, leis, políticas e programas educacionais para o ensino médio no período para a implantação da mesma denotam os tensionamentos em torno da legitimação e afirmação social dos direitos declarados que acabam por resultar em retrocessos para esta etapa de ensino:

QUADRO 19 – LEIS E POLITICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO DA EC 59/2009 (2009 - 2016)

ANO	Leis e Políticas Educacionais
2010	Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2011	Fim da vigência do Plano Nacional de Educação (2001 - 2011)
2012	Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
2012	Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)
2013	Lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)
2013	Proposição do Projeto de Lei 6.840 – Reformulação do ensino médio
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 - 2024)
2016	Aprovação da Medida Provisória (MPV) 746/2016
2016	Tramitação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

FONTE: Elaboração própria a partir da legislação educacional, (2019).

O período histórico após da aprovação da EC 59/2009 inicia-se com a aprovação das diretrizes gerais para a educação básica. Em 2010, após o documento ser submetido pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as diretrizes são aprovadas em julho de 2010 por meio do Parecer CNE/CEB 7/2010 e Resolução CNE/CEB 4/2010).

As DCNEB (2010) reafirmam os preceitos preconizados pela LDBEN 9.394/1996, especialmente no que tange ao reconhecimento do ensino médio como parte constitutiva da educação básica.

Tendo em vista a elaboração do novo plano nacional de educação, no ano de 2010 acontece a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no período de 28 de março a 1 de abril. A conferência contou com a participação dos sistemas de

ensino, órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil, fator que se constituiu como determinante para a mobilização de diferentes setores. Neste sentido, o documento final da CONAE "[...] resultou de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as [ideias] e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação." (BRASIL, CONAE, 2010, p. 7).

O ano de 2011 fica marcado pelo encerramento do período de vigência do PNE (2001 - 2011). Com relação especificamente ao ensino médio, de acordo com Brandão (2011, p. 203), ao final de uma década "[...] não ocorreram mudanças significativas na expansão do acesso, no aumento do tempo médio de permanência, na diminuição da relação idade/série e, portanto, na elevação do índice de sucesso (conclusão) no ensino médio."

Em que pese os poucos avanços sinalizados, importa destacar a importância do PNE (2001 – 2011) como instrumento normativo de declaração do direito.

Em 2011, a partir do Parecer 5/2011 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) são exaradas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as quais diferentemente das diretrizes anteriores (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 01/1998), foram elaboradas por meio de diálogo com a sociedade. O processo de formulação das diretrizes "[...] contou com a participação ativa dos pesquisadores brasileiros, que ofereceram ao CNE um texto preliminar que contém resultados relevantes das pesquisas da área, além da presença em várias sessões deste Conselho." (SILVA, 2016, p. 19).

As diretrizes para o ensino médio reiteram uma nova configuração que rompe com a lógica do desenvolvimento de competências e formação para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, as novas DCNEM passam a prever a formação integral do estudante, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a educação em direitos humanos como princípio nacional norteador, a sustentabilidade ambiental como meta universal, a indissociabilidade entre educação e prática social, a integração dos conhecimentos gerais ou técnico-profissionais de modo interdisciplinar e contextualizado, o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade dos sujeitos e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da

cultura[52] como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, DCNEM, 2012).

No entendimento de Bernardim e Silva (2014) as novas DCNEM avançam quando apresentam a defesa da educação integral fundamentada nos preceitos da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura:

> A compreensão dos processos sociais a partir dos significados produzidos pela articulação entre trabalho e cultura, entre ciência e tecnologia, [...] confere uma identidade para o Ensino Médio ao propor que esta última etapa da educação básica se oriente pela busca de uma formação humana integral. A ideia de formação integral e integrada converge com as formulações em torno do conceito de formação politécnica e tecnológica e tem sido referência quando se trata de propor políticas de currículo que visem a uma organização pedagógica menos fragmentada e hierarquizada. Tais proposições resgatam o debate que vinha sendo feito acerca da identidade do Ensino Médio no contexto das discussões da atual LDB e que, pelas correlações de força daquele período, acabou enfraquecida. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 30).

No entendimento de Brandão (2011, p. 204) a formação humana integral preconizada pelas DCNEM pressupõe o direito à uma formação básica comum e a vivência dos jovens em uma escola que:

> [...] seja capaz de transmitir os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, em suas mais diversas manifestações, especialmente nas artes, nas ciências, nas línguas, na história, na tecnologia, no mundo do trabalho e na cultura, e que, ao mesmo tempo, seja capaz de compreender e interagir com os anseios e expectativas dos nossos jovens, seja ela dirigida à qualificação para o trabalho ou ao prosseguimento dos estudos. Enfim, que seja uma escola socialmente inclusiva.

No ano de 2012, são exaradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEMPT), por meio da Resolução 6/2012 e Parecer CNE/CEB 11/2012 (BRASIL, MEC, CNE, CEB, 2012).

As diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio dialogam com os preceitos da LDBEN 9.394/1996, do Decreto 5.154/2004, da Lei 11.741/2016 e das DCNEM (2012), enfatizando a educação integral, fundamentada no eixo do trabalho, da

---

[52] "§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade." (BRASIL, DCNEM, 2012, não paginado).

ciência, da cultura e da tecnologia a partir do diálogo entre a educação básica e o ensino médio profissional. A partir das diretrizes o ensino médio pode ser organizado de forma articulada ou subsequente. Se articulada pode ser: a) integrada, b) concomitante, ou c) concomitante na forma:

QUADRO 20 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ensino médio integrado	
Articulada	**Subsequente**
a) **Integrada**, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; b) **Concomitante**, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) **Concomitante na forma**, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;	**Subsequente:** Desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

FONTE: BRASIL, DCENMPT, (2012).

No entendimento de Nascimento e Czernisz (2015, p. 17737) as DCNEMPT representam um avanço uma vez que "[...] buscam superar os embates que envolveram as antigas Diretrizes da Educação Profissional, e o Decreto n. 2.208 de 1997, que antes obstaculizava o diálogo entre Educação Básica e Educação Profissional."

No dia 25 de novembro de 2013, é realizado o lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Regulamentado pela Portaria Ministerial 1.140 de 22 de novembro de 2013 o PNFEM consistiu numa parceria entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades tendo em vista o compromisso com a formação continuada de professores do ensino médio de todo o país. (MEC, 2016).

De acordo com Silva (2016), o PNFEM ocorreu de 2013 a 2015 e formou aproximadamente 300 mil professores de quase 20 mil escolas públicas do país, tendo

sido ofertado por 52 universidades em 25 unidades da federação.[53] A título de incentivo os professores participantes receberam uma bolsa do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). A formação contou com material próprio produzido por pesquisadores de todo o país. O curso aconteceu por meio de duas etapas, sendo uma presencial e outra destinada à estudos individuais.

No entendimento da autora, ainda que se reconheça a importância o PNFEM, "[...] considerando as dificuldades históricas do ensino médio brasileiro, não seria uma ação isolada, por mais relevante que ela seja, a resolver em curto espaço de tempo as distorções que incidem sobre a oferta e qualidade desta etapa da educação básica." (SILVA, 2016, p. 25).

Neste sentido, Silva (2016, p. 25-26) indica em suas considerações a urgente e necessária "[...] definição de uma política que articule um conjunto de elementos de forma integrada e permanente."

Contraditoriamente às ações que vinham se consolidando desde o ano de 2009 para o ensino médio, um ano após a exaração das diretrizes e um dia depois do lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a Câmara dos Deputados, aprova no dia 26 de novembro de 2013 o Projeto de Lei 6840[54] que visa a Reformulação do ensino médio.

O PL 6840/2013 foi proposto pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). A CEENSI foi criada no ano de 2012 sendo composta por 28 membros titulares e 28 membros suplentes tendo como presidente o Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG) e como relator o Deputado Wilson Filho (PMDB/PB) e foi criada com o intuito de:

> [...] **propiciar aos Poderes Legislativo e Executivo**, com a participação de entidades sindicais, iniciativa privada, conselhos da juventude e outros, a discussão sobre alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do jovem e do adulto, na perspectiva da universalização do ensino com qualidade. **Especialmente em relação à preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando** – uma das finalidades do ensino médio estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio **buscará debater temas como a extensão do primeiro emprego para profissionais liberais, regimes especiais de contratação para empresas de produção sazonal,**

[53] De acordo com a autora apenas São Paulo e Pará não aderiram ao PNEM.

[54] "Desde 2013, dois Projetos de Lei (6.840/2013 e o 5.115/2013) tramitavam no Congresso Nacional com objetivo de reformar essa etapa do ensino. [...] o PL 5.115/2013 foi apensado ao 6.840/2013 [...] " (MOURA, 2016, não paginado).

> **contratação de jovens em situação de risco social e outros, de forma a assegurar aos jovens o acesso ao primeiro emprego** e reafirmar os deveres do Estado em relação à criação de políticas nessa área. (CÂMARA..., 2016, não paginado, grifo nosso).

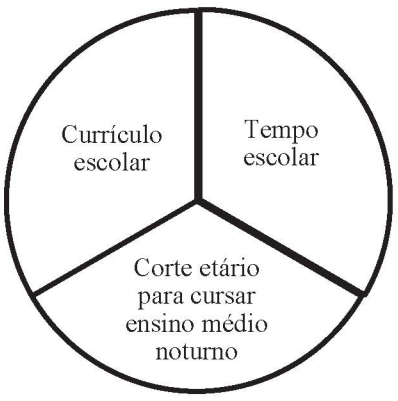
No texto de justificativa dos objetivos da criação do CEENSI constata-se na redação a compreensão da preparação para o trabalho no ensino médio em seu sentido restrito, voltado para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, destituindo de sentido àquele atribuído pela LDBEN 9.394/1996 e reiterado pelas DCNEM (2012).

Trabalho no sentido formativo, nada teria a ver com emprego ou empregabilidade, fomento de força produtiva e/ou sua organização, pelo contrário, estaria relacionado com as mediações históricas em que o ser humano produz sua existência, ou seja, "[...] estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que demandaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo." (MOURA, 2010, p. 2).

O trabalho no sentido formativo, portanto, tem a ver com o "[...] plano das relações materiais da produção social da existência, plano do cultural, e, portanto, do simbólico e subjetivo." (FRIGOTTO, 1998, p. 47).

Tal concepção, em torno do trabalho em sentido instrumental, é reforçada nas proposições apresentadas pela CEENSI por meio do conteúdo do PL 6840/2013 direcionando-se basicamente para aspectos em torno do currículo escolar, do tempo escolar e do corte etário para cursar o ensino médio noturno:

FIGURA 6 - ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELO PL 6840/2013



FONTE: PL 6840, (2013).

No que tange ao currículo escolar, o PL 6840/2013 propõe a organização curricular a partir de "opções formativas" em substituição à formação básica, integral e comum para todos preconizada pela LDBEN 9.394/1996. Assim no último ano do ensino médio o estudante adota um único itinerário formativo contemplando ou a ênfase em linguagens, ou a ênfase em matemática, ou a ênfase em ciências da natureza, ou a ênfase em ciências humanas ou a formação técnico-profissional, ficando a oferta das diferentes áreas de conhecimento à critério do sistema de ensino. O PL 6840/2013 prevê inclusive a incorporação das áreas de conhecimento definidas dos diferentes itinerários formativos nos cursos de formação de professor. (BRASIL, PL 6840, 2013).

Ainda com relação às questões curriculares o PL 6840/2013 retoma os temas transversais incluindo: I – prevenção ao uso de drogas e álcool; II – educação ambiental; III – educação para o trânsito; IV – educação sexual; V – cultura da paz; VI – empreendedorismo; VII – noções básicas da Constituição Federal; VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; IX – importância do exercício da cidadania; X – ética na política; e XI – participação política e democracia. (BRASIL, PL 6840, 2013).

Com relação ao tempo escolar, o PL 6.840/2013 prevê a implantação da jornada escolar em tempo integral em todas as escolas do ensino médio, com carga horária anual de mil e quatrocentas horas, distribuídas em um mínimo de duzentos dias letivos, excluindo-se o tempo reservado aos exames finais e carga horária diária mínima de 7 horas. (BRASIL, PL 6840, 2013).

Com relação ao ensino médio noturno, o PL 6840/2013 sinaliza em seu inteiro teor a erradicação do mesmo, defendendo que este se torne uma exceção e não uma regra, estabelecendo corte etário autorizando a frequência dos estudantes no período noturno somente para maiores de 18 anos:

> É importante frisar que o ensino noturno deve deixar de ser uma regra e ser exceção, ou seja, que apenas aqueles alunos que realmente tenham impedimentos que os impossibilitem de cursar o ensino médio diurno sejam matriculados no noturno. Assim, serão aceitos no ensino médio somente aqueles alunos maiores de dezoito anos, fazendo com que todos os alunos na idade adequada frequentem o ensino regular. (BRASIL, PL 6840, 2013, p. 10).

Tal proposição assim como a da ampliação da jornada em tempo integral desconsidera a realidade dos aproximadamente milhares de jovens de 15 a 17 anos que estudam e precisam trabalhar para sobreviver.

Diante do PL 6840/2013 é criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[55] o qual defende que o referido PL significa retrocessos na garantia do direito a educação. O Movimento manifesta sua preocupação com a compulsoriedade da jornada escolar no ensino médio proposta pelo referido PL uma vez que este desconsidera a realidade dos jovens que estudam e trabalham entendendo que tal medida poderia vir a se constituir como indutora do abandono escolar. Além disso, para o Movimento, a proibição da matrícula no ensino médio antes dos 17 anos, além de se configurar como um cerceamento de direito, pode atuar de modo a direcionar o estudante para o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Sobre a questão curricular, o Movimento se posiciona contra as "opções formativas", já que estas reforçam "[...] a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar." Além disso, o movimento entende que o modelo curricular proposto pelo PL 6840/2013 "[...] retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficienticista e mercadológico.". Por fim, o PL ao advogar a defesa pelas opções formativas em detrimento da formação básica, comum e para todos, na compreensão do Movimento "[...] contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito." (ANPEd, 2014, não paginado).

De acordo com o posicionamento do Movimento:

> [...] a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar. O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficienticista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito. (ANPEd, 2014, não paginado).

Importa observar que o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio teve papel fundamental durante o processo de tramitação do PL 6.840/2013, tendo

[55] "O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado [no ano de 2014] por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) [...] com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação [...]." (OBSERVATÓRIO..., 2016).

estabelecido interlocuções com o Presidente da Câmara Especial, Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), modificando a partir destas, o texto original do PL.

O texto substitutivo do PL originado a partir dos tensionamentos do Movimento, impede retrocessos. No texto substitutivo, a partir da atuação do Movimento é possível constatar o avanço sobre os principais preceitos trazidos pelo PL 6840/2013:

QUADRO 21 - TEXTO SUBSTITUTIVO DO PL 6840/2013

Texto substitutivo do PL 6840/2013
1. As "opções formativas" figuram como possibilidades de aprofundamento nos casos em que se tiver a jornada ampliada, valendo o mesmo para a formação técnico profissional; 2. **Não consta mais obrigatoriedade do tempo integral para jovens de 15 a 17 anos**, sendo esta uma possibilidade para os que o desejarem; 3. **Foram retiradas as proposições sobre temas transversais** e **a restrição de idade para o ensino médio noturno.** 4. Sobre a organização curricular houve uma aproximação com as atuais diretrizes curriculares nacionais do ensino médio ficando assim a redação: "Art. 24. ..... VIII – a carga horária mínima anual de que trata o inciso I deverá **ser progressivamente ampliada no ensino médio para mil e quatrocentas horas**, a critério dos sistemas de ensino e de acordo com as diretrizes, objetivos, metas e estratégias estabelecidos no Plano Nacional de Educação." Art. 2º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas. § 1º A base nacional comum do ensino médio abrangerá as quatro áreas do conhecimento. § 2º As instituições de ensino definirão suas propostas curriculares, articulando-as com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo. [...]§ 6º Os currículos do ensino médio adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 7º Integram as áreas do conhecimento a que se refere o caput os seguintes componentes curriculares obrigatórios: I - linguagens: a) língua portuguesa; b) língua materna, para as populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte; e) educação física; II – matemática. III - ciências da natureza: a) biologia; b) física; c) química; IV - ciências humanas: a) história; b) geografia; c) filosofia; d) sociologia. § 8º Outros conteúdos curriculares, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos, poderão ser incluídos na parte diversificada dos currículos do ensino médio, devendo ser tratados, preferencialmente, de forma transversal e integradora. 5. **Foi retirada a formação de professores por área,** ficando a seguinte formulação; "Art. 62. ..... § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação

FONTE: Adaptado de ANPEd, (2014, grifo nosso).

O texto substitutivo do PL não só avança ao suprimir as possíveis ameaças ao ensino médio, como também inclui o eixo integrador da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia enquanto dimensões fundantes da formação integral.

Em que pesem os avanços conquistados por meio da atuação do Movimento, o impedimento de retrocessos no ensino médio ocorre apenas temporariamente já que no ano de 2016, em meio a um cenário de golpe presidencial, de forma impositiva, o presidente Michel Temer aprova a medida provisória 746/2016 efetivando não só as intenções apresentadas pelo PL 6840/2013 em sua primeira versão como mais retrocessos.

No ano de 2013 também ocorre a aprovação da lei 12.796/2013, que altera "[...] a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências."

Em que pese não fazer menção em sua ementa, a lei 12.796/2013 faz a atualização da EC 59/2009 e insere outros aspectos normativos modificando a LDBEN 9.394/1996. Em linhas gerais a lei 12.796/2013 apresenta o preceito constitucional da EC 59/2009 da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, normatiza o atendimento na educação especial e normatiza questões organizativas e didático-pedagógico da educação infantil. A lei também prevê nível de formação de docentes para atuar na educação básica e o estabelecimento de mecanismos para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas.

Importa destacar que a lei 12.796/2013 retoma a formação mínima para o exercício docente em nível médio para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que certamente é um retrocesso, tendo em vista que a previsão do PNE 2001-2011 já era de formação superior para todos os professores independente da etapa de ensino. (BRASIL, PNE, 2011):

QUADRO 22 - OBJETIVOS E METAS PNE 2001 - 2011 PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PNE 2001-2011
IV - MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 10.3 Objetivos e Metas [...] 18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

FONTE: BRASIL, PNE (2001).

A retomada da formação mínima em nível médio para atuar na educação infantil e nos anos iniciais denota a desconsideração da criança como sujeito histórico, portador de direitos e produtor de cultura (DCNEI, 2009) e a desconsideração da educação

infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental como etapas basilares para promoção da educação básica, como educação de base no sentido atribuído por Cury (2002), uma vez que declara tangencialmente, por meio de ordenamento jurídico, que para ensinar crianças não é necessário o aprofundamento em conhecimentos e/ou especialização, o que vai de encontro com o expresso nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica (2010).

Por fim, importa observar que, tendo em vista a referida lei ter sido promulgada durante a tramitação do novo PNE (2014 - 2024), a mesma por seu caráter arbitrário e retrocedente, caracteriza-se como uma desconsideração do processo democrático, destituindo de sentido os avanços já conquistados e o próprio PNE enquanto documento de declaração e (re)afirmação de direitos.

Em 2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), sob a lei 13.005, de 25 de junho de 2014.[56] Uma característica do PNE foi o número de emendas,[57] tendo tramitado durante 4 anos (2011-2014) até sua aprovação. No entendimento de Saviani (2014, p. 231) por seu caráter democrático, o "[...] o atual PNE avança em relação ao anterior, incorporando reivindicações históricas dos educadores."

O PNE (2014-2024) é composto por 20 metas e 245 estratégias visando: a) garantia do direito à educação com qualidade; b) superação das desigualdades e valorização da diversidade; c) ampliação do acesso à educação superior e pós-

[56] "A tramitação do PNE 2001-2010 foi de dois anos e meio: dois anos na Câmara dos Deputados e seis meses no Senado Federal, sendo que, na fase da Câmara, a então Comissão de Educação, Cultura e Desporto, por determinação de sua presidente, deputada Maria Elvira, deu prioridade total ao PNE, cujas audiências ocuparam o horário nobre da quarta-feira. Além disso, a proposta não foi alterada no Senado, o que tornaria seu tempo de tramitação mais alongado se retornasse à Câmara. Já a tramitação do PNE 2014-2024 consumiu três anos e meio, mas o projeto foi enviado no último mês da legislatura. Qualquer analista bem informado sabe que, no ano de 2011, ao voltar a seu funcionamento, a Câmara teria ainda que consumir tempo e realizar negociações para eleger o novo presidente e os membros da Mesa, depois constituir as comissões permanentes, definir a tramitação do PNE – se pelas comissões permanentes ou por comissão especial – e organizar o debate, atendendo a cronograma de audiências públicas capazes de garantir a qualidade do debate e o confronto de ideias, e seminários regionais, para favorecer a necessária capilaridade e legitimidade ao futuro mecanismo legal de planejamento da educação brasileira, conforme reivindicou a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em Nota à Sociedade Brasileira, de 16 de março de 2011. Isto é, atribuiu-se um atraso que não houve, ou, se ocorreu, teve início no Executivo e "continuou" porque preferiu sacrificar o aligeiramento em favor do debate mais qualificado (com dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado). Realizar um processo transparente e democrático toma tempo" (BRASIL, PNE, 2014, 2014, p. 16).

[57] "Foram apresentadas, inicialmente, 2.916 emendas, das quais 2.906 foram objetos de análise (após a verificação de duplicidade ou retirada pelo autor). Ao substitutivo do relator, foram apresentadas 449 emendas." (BRASIL, PNE, 2014, p. 16-17).

graduação, d) valorização dos profissionais da educação, e, e) ampliação dos investimentos conforme quadro:

QUADRO 23 – METAS DO PNE – 2014 - 2024

Metas do PNE – 2014-2024	
Garantia do direito à educação básica	Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11
Redução das desigualdades e a valorização da diversidade	Metas 4 e 8
Valorização dos profissionais da educação	Metas 15, 16, 17 e 18
Ensino superior	Metas 12, 13 e 14
Gestão democrática da educação	Meta 19
Investimento público em educação pública	Meta 20

FONTE: PNE/MEC, (2014).

Em que pesem os avanços apresentados pelo PNE 2014 - 2024 diante do cenário de tensionamentos em torno da educação e dos projetos formativos em disputa, advindos de forças dominantes advindas do próprio governo e tendo em vista o cenário de golpe que instaurado no ano de 2014, e da atual situação política do país, o PNE corre o sério risco de não se materializar.

O golpe no Brasil ocorrido no ano de 2016 fica marcado pela derrubada de um governo legítimo por meio do impeachment da Presidenta Dilma sem que tenha sido comprovado que tenha ocorrido crime de responsabilidade fiscal[58] (conforme previsto pela Constituição Federal). O Golpe teve seu início no ano de 2013 tendo sido agravado pelas repercussões advindas da crise econômica internacional e fomentado pela parcialidade dos setores da imprensa e demais setores institucionalizados do país:[59]

> No Brasil, a deposição da presidente adicionou mais ingredientes: contou com aval da Suprema Corte, do Legislativo, de parte ativa do Judiciário, da PF, com o apoio militante da nata do empresariado nativo, e, especialmente, dos oligopólios da mídia que agiram não como um "quarto poder", mas como se fossem o primeiro poder, pautando todos os outros.Não achamos que isso se constituiu num golpe clássico, uma vez que se desenvolve sem rupturas institucionais significativas. Ao contrário, ocorre dentro do funcionamento regular das instituições democráticas burguesas, ou seja, com o aval da Justiça e do Legislativo. O impeachment vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma "democrática" de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos "inconvenientes" não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos

[58] "Tratou-se de uma operação claramente política voltada, exclusivamente, para suspender o mandato de Dilma Rousseff." (BRAZ, 2017, p. 88).

[59] Maior detalhamento pode ser encontrado no documentário "A História do Golpe" realizado por meio da coleta de material de imprensa brasileira e estrangeira, sessões do julgamento na Câmara e no Senado e de depoimentos, dentre eles, o da própria ex-presidenta Dilma. Disponivel em:<https://www.youtube.com/watch?time_continue=70&v=dkA7XrsNsb4&fbclid=IwAR0MGl3tZd-DkTmZLkXoLjangrdhHKj89Yx_86mBUQAEaYep-ZEteaq9XXU>

> que apelam ao "republicanismo" e, claro, à democracia. Um deputado desclassificado (Heráclito Fortes, ex-DEM, hoje PSB!) deu-nos uma contribuição insólita. Quando perguntado se houve golpe, ele saiu-se com uma pérola da cretinice parlamentar: disse que "se houve golpe, foi um golpe democrático". Sem querer, deu-nos talvez uma expressão paradoxal que na sua contradição revela o contraditório. O impeachment foi um "golpe democrático" operado no âmbito da democracia burguesa em funcionamento. Foi, assim, um golpe nas ilusões democráticas geradas pelos limites próprios da ordem burguesa (e de sua democracia), cuja condição cria suas próprias ilusões. (BRAZ, 2017, p. 89).

O cenário político vivenciado revela uma ameaça ao Estado democrático de direito e constitui-se como um marco no desmonte das conquistas democráticas especialmente no que tange ao direito à educação.

Diante deste cenário as Universidades Federais, dentre outras formas de resistência, iniciam ações educativas propondo cursos optativos ou livres e/ou atividades formativas afins versando sobre o golpe. A primeira universidade foi a Universidade de Brasília (UnB), sendo apoiada por outras universidades do país.[60]

Imediatamente ao cenário de golpe vivido pelo Brasil, como parte deste contexto político, no ano de 2016 ocorre a aprovação da PEC 241[61] conhecida popularmente como "PEC do Teto dos Gastos" a qual limita por 20 anos os gastos públicos. "Enviada em junho pela equipe de Michel Temer à Câmara dos Deputados, a proposta institui o Novo Regime Fiscal, que prevê que tais **gastos não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior.**" (CARTA [...] , 2016, não paginado, grifo nosso).

A PEC do teto dos gastos apresenta implicações sérias para os investimentos (que a referida PEC chama de "gastos") em educação, saúde, assistência social, segurança pública etc, uma vez que, ao colocar um limite para os gastos da União pelas próximas duas décadas, a PEC aprovada e transformada na Emenda Constitucional 95/2016 institucionaliza um ajuste fiscal permanente. De acordo com a proposta, a regra que estabelece o teto de gastos a partir da correção da inflação não poderá ser alterada antes do décimo ano de vigência. Dessa forma, o novo regime fiscal proposto pelo governo Temer retira da sociedade e do Parlamento a prerrogativa de moldar o orçamento destinado a essas áreas, que só poderá crescer conforme a variação da inflação. (CARTA [...] , 2017, não paginado).

---

[60] Maior detalhamento ver:1) https://www.brasildefato.com.br/2018/03/22/aula-sobre-golpe-de-2016-lota-auditorio-da-universidade-federal-de-juiz-de-fora/ 2) http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=310371 3)

A EC 95/2016, portanto, congela por 20 anos investimentos por parte do Governo Federal nas áreas mais importantes para o desenvolvimento do país. De acordo com a nota técnica do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) publicada em setembro de 2016:

> O pacote de medidas anunciado, até o momento, pelo governo com o objetivo de promover um ajuste nas contas públicas, leva a uma redução relativa do papel do Estado como indutor do desenvolvimento no país. Caracterizam-se, portanto, como medidas de caráter neoliberal e trata-se, na verdade, de uma reforma do Estado. (DIEESE, 2016, p. 13).

No que tange especificamente à educação, a rede de entidades que compõem a Campanha Nacional pelo Direito à Educação argumenta que a EC 95/2016 "[...] inviabiliza de vez o PNE 2014 - 2024 e a expansão de matrículas em creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental, escolas de ensino médio e universidades públicas, além de coibir a melhoria da qualidade da educação." (CAMPANHA [...] , 2016, não paginado).

Não bastasse a aprovação da PEC 241/2016, contraditoriamente ao que se preconiza para o ensino médio no novo PNE, também no ano de 2016 a ameaça ao ensino médio iniciada no ano de 2013 por meio do PL 6840/2016 ganha materialização. Desta de forma autoritária e impositiva, por meio de Medida Provisória 746/2016 se destitui de sentido todo o caminho legal percorrido pelo ensino médio no sentido da garantia do direito.

A MPV 746/2016 propõe mudanças para o ensino médio desconsiderando as DCNEM e seus pressupostos formativos uma vez que a reforma dialoga diretamente com os interesses do empresariado que "[...] têm seus interesses contemplados na proposta do governo. A nova organização não esconde sua intencionalidade na preparação de mão de obra, buscando aumentar a produtividade dos trabalhadores no Brasil, priorizando a preparação técnica." (GONÇALVES, 2017, p. 143).

Dentre as proposições trazidas pela MPV 746/2016, as principais giraram em torno do currículo e do tempo escolar. No que refere-se ao currículo, a MPV 746/2016 propõe a formação por áreas (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnico-profissional) ficando a oferta de tais opções formativas à critério dos sistemas de ensino e retoma os conceitos formativos dos antigos PCN em torno das competências, habilidades e expectativas de aprendizagem e dos quatro pilares

de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (BRASIL, MPV 746, 2016).

No que se refere ao tempo, a MPV 746/2016 prevê a obrigatoriedade da ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias desconsiderando a realidade dos jovens trabalhadores. (BRASIL, MPV 746, 2016).

De acordo com o Movimento Nacional em Defesa do ensino médio, a MPV 746/2016, fragmenta a formação proposta pelas DCNEM, cujo pressuposto formativo é a educação integral e passa a ofertar itinerários formativos. Além disso, a educação básica deixa de ser comum destituindo de sentido a educação de base e a educação integral até então defendida. A educação de base (BRASIL, LDBEN 9.394, 1996) e a formação integral (DCNEM) são substituídas por uma perspectiva formativa que retira direitos dos estudantes do ensino médio. (KUENZER, 2017).

Além disso, considerando que serão os sistemas de ensino que ficarão responsáveis pela oferta dos diferentes itinerários formativos, a partir de suas condições concretas isto "[...] levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento." (KUENZER, 2017, p. 335).

A flexibilização das trajetórias curriculares, em meio à discursos de reconhecimento de especificidades, na verdade, determina as trajetórias dos estudantes no ensino médio e na sociedade, já que "[...] institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento." (KUENZER, 2017, p. 341).

> Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda. (KUENZER, 2017, p. 341 - 342).

A proposta de "opção" de escolha se configura como uma falsa promessa, já que as escolas ofertarão as áreas a partir de suas condições reais, além disso, embora realmente fosse possível ao estudante a liberdade de escolha para estudar o que quisesse e quando desejado mais de um itinerário formativo (desde que haja vaga!) a depender da carga horária e/ou compromissos assumidos pelo estudante fora da escola isso só poderá ser feito de forma subsequente. Tendo em vista a escolha de um único itinerário formativo, embora todos os certificados habilitem para dar prosseguimento no ensino superior há uma grande chance de o itinerário cursado restringir o campo de atuação do estudante formado em processos seletivos nas áreas diferentes da cursada "[...] o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta." (KUENZER, 2017, p. 335).

Além disso, Silva (2016a, não paginado), defende que a reformulação do ensino médio não pode se restringir ao campo curricular, focalizar "[...] a reforma do EM somente no currículo é um reducionismo, uma simplificação." Outros aspectos precisam ser objeto de investimento, considerando uma "[...] amplitude de elementos: a formação de professores; as condições de trabalho docente; a estrutura física e material das escolas; políticas de assistência ao estudante [...]" etc.

Ao prever ampliar a carga horária de permanência na escola para 7 horas, a lei desconsidera a realidade dos jovens trabalhadores que frequentam o ensino médio, os quais possuem trajetórias pessoais e de trabalho não compatíveis "[...] com permanência na escola por tempo integral." (KUENZER, 2017, p. 336).

O posicionamento do Observatório do Ensino Médio com relação à MPV 746/2016 é incisivo. Com a MP "muda-se para pior o que já não está bom":

> [...] o fatiamento do currículo em cinco itinerários formativos significa a negação do direito a uma formação básica comum, reforça as desigualdades de oportunidades educacionais já que serão as redes de ensino a decidir quais áreas (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnico profissional) irá ofertar; a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados precariza ainda mais a 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 um dos itinerários formativos resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete

> uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética (OBSERVATÓRIO, 2017b, não paginado).

No entendimento de Moura (2016) a proposta de reformulação do ensino médio representa um regresso à década de 40 e ao modelo da Reforma Capanema que foi implantada na Era Vargas, organizado a partir de determinantes econômicos e sociais do trabalho. De acordo com o autor a reformulação afetará a escola pública uma vez que priva os estudantes de um "[...] Ensino Médio completo, com todas as disciplinas e em seu caráter de unidade." (MOURA, 2016, não paginado).

Mesmo diante da resistência à MPV 746/2016 por parte dos profissionais da educação, representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e atores ligados à área da educação,[62] a MPV 746/2016 é aprovada, e, posteriormente convertida na lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017.

Embora o legislativo federal, disponha de mecanismos de participação popular (ideia legislativa, evento interativo e consulta pública) para que a população se manifeste e lute por seus direitos, tais mecanismos não possuem nenhuma efetividade já que tal participação não é tomada como referente para as decisões em torno da aprovação ou não das proposições revelando o contrassenso do Legislativo Federal conforme é possível observar por meio da figura:

FIGURA 7 – CONSULTA PÚBLICA MPV 746/2016



FONTE: SENADO FEDERAL, (2016).

[62] Daniel Cara da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Adilson César de Araújo do Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais, Iria Brzezinski da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Marta Vanelli da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Monica Ribeiro da Silva do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Maior detalhamento ver: FERRETI, Celso; SILVA, Monica Ribeiro da Silva. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>

Tal posicionamento por parte do legislativo denota não só o desrespeito à sociedade civil, já que os legisladores, em tese, deveriam atuar para representar o povo e trabalhar com e para o povo (e não apesar dele), mas também o desmonte da democracia.

A MPV 746/2016 não só não recebeu apoio durante a consulta pública como recebeu inúmeras notas de repúdio, notas públicas e moções contrárias advindas das mais diversas entidades:

QUADRO 24 – NOTAS DE REPÚDIO, NOTAS PÚBLICAS E MOÇÕES CONTRÁRIAS À MPV 746/2016

Entidade:	**Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**
Notícia:	Manifesto do em apoio aos professores e em repúdio ao Governo do Estado do Paraná
Fonte:	http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-em-apoio-aos-professores-e-em-repudio-ao-governo-do-estado-do-parana/
Entidade:	**Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**
Notícia:	Nota de repúdio à Reforma do Ensino Médio
Fonte:	http://www.epsjv.fiocruz.br/nota-de-repudio-a-reforma-do-ensino-medio
Entidade:	**Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)**
Notícia:	Manifestações de repúdio à reforma do Ensino Médio (PEC 746) e PEC 241
Fonte:	https://artesvisuaisuergsblog.wordpress.com/2016/10/02/manifestacoes-de-repudio-a-reforma-do-ensino-medio/
Entidade:	**Grupo de Trabalho Educação, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal**
Notícia:	PFDC lança nota pública sobre riscos de reforma do ensino por meio de medida provisória
Fonte:	http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2016/setembro/pfdc-lanca-nota-publica-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria
Entidade:	**Diretoria do ANDES-SN**
Notícia:	Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16
Fonte:	http://aduepb.com.br/2016/09/27/nota-de-repudio-a-contrarreforma-do-ensino-medio-imposta-pela-mp-74616/
Entidade:	**Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp**
Notícia:	Faculdade de Educação da Unicamp divulga moção contrária à reforma do Ensino Médio Proposta do Governo Federal é considerada antidemocrática, privatista e retrocesso da política educacional
Fonte:	https://www.fe.unicamp.br/noticias/981
Entidade:	**ANPED**
Notícia:	Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio
Fonte:	http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio
Entidade:	**Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**
Notícia:	**CNTE rejeita reforma do ensino médio, na íntegra, e não indicará emendas ao texto**
Fonte:	http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17160-cnte-rejeita-reforma-do-ensino-medio-na-integra-e-nao-indicara-emendas-ao-texto.html
Entidade:	**Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)**
Notícia:	Carta aberta da ABRAPEC sobre a Medida Provisória 746/2016 que reforma o ensino medio no Brasil
Fonte:	http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/09/29/carta-aberta-da-abrapec-sobre-a-

	medida-provisoria-7462016-que-reforma-o-ensino-medio-no-brasil/
Entidade:	**Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)**
Notícia:	Em nota, ANPG repudia reforma do Ensino Médio sem diálogo
Fonte:	http://www.anpg.org.br/em-nota-anpg-repudia-reforma-do-ensino-medio-sem-dialogo/
Entidade:	**Sindicato do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers-Sindicato)**
Notícia:	Nota do CPERS sobre a Reforma do Ensino Médio
Fonte:	http://cpers.com.br/nota-do-cpers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio/
Entidade:	**União Brasileira dos Estudantes Secundaristas**
Notícia:	UBES: Nota de repúdio à MP do Ensino Médio
Fonte:	http://ubes.org.br/2016/ubes-nota-de-repudio-a-mp-do-ensino-medio/

FONTE: Compilação a partir dos dados disponíveis na web (2019).

Isso sem mencionar a manifestação da juventude, principal interessada em qualquer mudança no ensino médio, a qual por meio de seus coletivos além da nota de repúdio à MPV 746/2016 organizou manifestações e ocupações posicionando-se contra à sua aprovação. Ao todo foram mais de mil espaços ocupados.[63] Os estudantes não só não foram ouvidos como também sofreram repressão e violência:

QUADRO 25 – NOTÍCIAS DAS MANIFESTAÇÕES E OCUPAÇÕES DAS JUVENTUDES CONTRÁRIAS À MPV 746/2016

Notícia:	**Ocupação em Santa Catarina é reprimida com fuzis e cárcere privado** **Direção da escola impediu a circulação de estudantes; PM invadiu colégio fortemente armada**
Fonte:	http://ubes.org.br/2016/ocupacao-em-santa-catarina-e-reprimida-com-fuzis-e-carcere-privado/
Data de publicação:	28 de outubro de 2016
Notícia:	**Procurador de Justiça critica ações do Governo do Paraná relacionadas às ocupações** **"Nós temos que resolver dentro de uma perspectiva de um estado de direito democrático, sem nenhum tipo de perseguição"**
Fonte:	https://www.brasildefato.com.br/2016/10/27/procurador-de-justica-critica-acoes-do-governo-do-parana-relacionadas-as-ocupacoes/
Data de publicação:	27 de Outubro de 2016
Notícia:	**Sem mandados de reintegração, governo incentiva desocupações em escolas do Paraná** **"Desocupação forçada depende, efetivamente, de mandado judicial", diz defensor público Ricardo Menezes da Silva**
Fonte:	https://www.brasildefato.com.br/2016/10/24/sem-mandados-de-reintegracao-governo-incentiva-desocupacoes-em-escolas-do-parana/
Data de publicação:	24 de Outubro de 2016
Notícia:	**Juízes para a Democracia denunciam violência contra estudantes que ocupam escolas e universidades**
Fonte:	https://gz.diarioliberdade.org/brasil/item/89023-juizes-para-a-democracia-denunciam-violencia-contra-estudantes-que-ocupam-escolas-e-universidades.html
Data de publicação:	02 de novembro de 2016
Notícia:	**Casos de violência contra estudantes ocupantes de escolas serão denunciados à Justiça** **Nos últimos dias têm se multiplicado os casos de agressões e ameaças contra estudantes participantes do movimento**

[63] Ao todo foram 995 escolas e institutos federais, 73 campi universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais. (TOKARNIA, 2016).

Fonte:	27 de outubro de 2016
Data de publicação:	https://www.brasildefato.com.br/2016/10/27/casos-de-violencia-contra-estudantes-ocupantes-de-escolas-serao-denunciados-a-justica/
Notícia:	**Mercadante: autoridades estimulam violência nas escolas ocupadas**
Fonte:	https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/263394/Mercadante-autoridades-estimulam-violência-nas-escolas-ocupadas.htm
Data de publicação:	1 de novembro de 2016

FONTE: Compilação a partir dos dados disponíveis na web (2019).

Não obstante a situação de violência e marginalização pela qual foram submetidos os estudantes, o próprio propositor da MPV 746/2016, Presidente Michel Temer, não só banalizou o movimento como subestimou os estudantes, criticando publicamente a ocupação de escolas ao afirmar que "[...] os brasileiros precisam aprender a respeitar as instituições [...]" e "[...] que os alunos sequer sabem o que é uma proposta de emenda à Constituição (PEC)." (CHAIB, TEMÓTEO, 2016, não paginado).

Ainda no ano de 2016, também de forma impositiva e autoritária, retoma-se o processo de tramitação da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia da implementação de uma BNCC iniciou no ano de 2014, no entanto, esta sofreu alterações uma vez que em consonância com o cenário político, foi formulada em igual contexto de disputas e embates e se "[...] houve processos de consulta pública para as versões iniciais, feitas com tempo muito reduzido para o tamanho e a importância da tarefa, a última, que agora o CNE examina, foi feita já às portas fechadas do atual MEC." (SINGER, 2017, não paginado).

Na concepção de Singer (2017, não paginado) a base apresenta uma contradição entre "[...] o que é afirmado na introdução e o que vem depois."

> Em flagrante contradição com o objetivo de superar a fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, a BNCC enquadra: direitos de aprendizagem, campos de experiência, competências de cada área e de cada componente curricular, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, tudo isso por ano escolarização. Esses quadros são recheados com longas listas de habilidades, cada qual antecedida de um descritor composto por oito dígitos, entre letras e números, para facilitar a elaboração de itens das provas nacionais. E assim preenchem-se as 360 páginas seguintes do documento. (SINGER, 2017, não paginado).

O texto da BNCC foi construído em meio a tensionamentos em torno de diferentes perspectivas formativas, revelando diferentes projetos societários em disputa, o que se acentua num cenário de instabilidade política tendo passado, no período de sua formulação (2015-2017), por três ministros da educação e dois presidentes. (BASILIO, 2017).

De acordo com Basilio (2017, não paginado) uma "[...] das críticas mais expressivas, inclusive, incide sobre o governo de Michel Temer e seu Ministro da Educação, Mendonça Filho: a de que construíram a versão final a portas fechadas, cindindo com a participação popular expressa nas versões anteriores."

A formulação da BNCC dividiu opiniões:

> [...] por um lado alguns educadores e pesquisadores acreditam que definir um mínimo indispensável a ser ensinado/aprendido por todos é parte da consolidação do Direito à Educação, alegando inclusive, que enquanto não houver o estabelecimento de uma BNCC, o currículo continuará sendo induzido pelas avaliações externas que acabam assumindo uma conotação de "base". Por outro lado, educadores e pesquisadores, criticam a formulação da BNCC (crítica que, inclusive não concorda com contexto político da formulação da BNCC, a forma como as pessoas foram escolhidas/desescolhidas para compor tais discussões, e a quais grupos e interesses representam) defendendo a não implementação de uma BNCC por acreditarem que esta ação pode ser reguladora de outros interesses e setores envolvidos que não necessariamente dialogam com a perspectiva da formação integral dos estudantes. (JAKIMIU, 2016, p. 255).

Além disso, a BNCC não é representativa de toda a educação básica, pois as bases da educação infantil e do ensino fundamental foram construídas separadamente da base do ensino médio, "[...] causando uma ruptura no pensar sobre os objetivos de aprendizagem para a educação básica" (BASILIO, 2017, não paginado), fragmentando e destituindo de sentido uma conquista muito cara para a educação brasileira, que é o conceito de educação básica.

Importa também observar que a BNCC recupera as "capacidades, habilidades e competências" enquanto referências formativas indicando claramente a retomada da perspectiva da formação para o mercado de trabalho e o atendimento as demandas do setor produtivo e como consequência o resgate dos princípios da meritocracia. Ao recuperar tais perspectivas formativas, a BNCC revela a disputa que sempre permeou a educação: formação propedêutica x formação para o mercado de trabalho. (SILVA, 2009; LOPES, 2004; ZIBAS, 2005; KRAWCZYK, 2009; 2011).

Capacidades, habilidades e competências (ou na atual roupagem "conhecimentos, habilidades e competências") "[...] trata-se de um reducionismo, haja vista enfraquecer a ideia de Educação Básica, identidade conferida pela LDB 9.394/96 ao Ensino Médio." (SILVA, 2016, p. 19).

No caso específico do ensino médio, historicamente marcado por um currículo hierárquico, disciplinarizado e fragmentado, dificilmente uma lista de objetivos de

aprendizagem "[...] que em muitos aspectos remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar [...]" será capaz de modificar este quadro. (SILVA, 2015a, p. 367).

Uma base nacional comum, no entendimento de Silva (2016, p. 24), haja vista a multiplicidade de juventudes e suas especificidades "[...] não apenas não é capaz de desatar os nós das desigualdades educacionais, como ainda irá aprofundá-las."

> Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico- raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.? (SILVA, 2015a, p. 375).

Uma base nacional comum, especialmente no ensino médio, última etapa da educação básica, no entendimento da autora também poderia vir a atuar como indutora das avaliações nacionais (e/ou acontecerem em função delas):

> Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2015a, p. 375).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem desde o ano de 2015, produzindo estudos e posicionamento crítico em torno da BNCC. Dentre as principais críticas está o processo de formulação da base que "[...] privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares [...]" (ANPEd, 2017, não paginado).

Dentre os argumentos da ANPEd está a crítica de que a BNCC é um documento inspirado em experiências de outros países tendo como fundamento a "[...] centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional

desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena", todas experiências que receberam muitas críticas. (ANPEd, 2017, não paginado).

No que tange especificamente ao ensino médio, a ANPEd observa que o "[...] documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental." Além disso, a Diretoria da ANPEd também constata que a "[...] retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil." (ANPEd, 2017, não paginado).

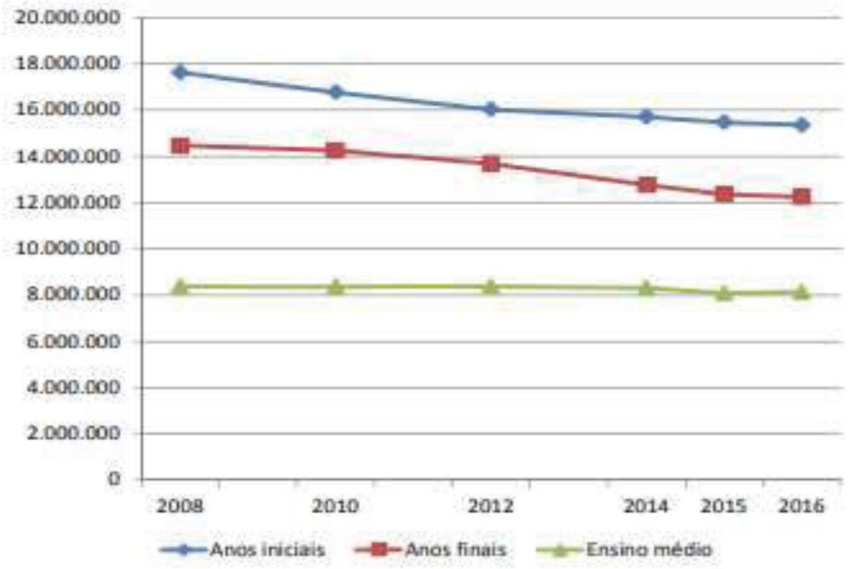
Tantas são as contradições, que a BNCC deveria ser referência para a "reforma do ensino médio" prevista pela MPV 746/2016 para iniciar no ano de 2018, no entanto, apenas a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foram homologadasem 20 de dezembro de 2017, ficando o ensino médio mais uma vez marginalizado.

No contexto desvelado, é possível perceber claramente o ensino médio como um campo de disputas marcado por diferentes perspectivas formativas atendendo à diferentes projetos societários. De um lado, as perspectivas advindas de atores do âmbito educacional que defendem a democratização, universalização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino de qualidade a partir dos preceitos da formação básica, integral, comum e para todos e de outro as perspectivas advindas do **legislativo e do executivo federal** que claramente dialogam com as demandas do empresariado/setor privado e, portanto, defendem a formação técnica voltada exclusivamente para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. As perspectivas formativas defendidas pelas políticas educacionais no ensino médio no período de 2009 revelam itinerários formativos e sociais muito diferentes para os jovens estudantes, as primeiras situam-se na luta pela garantia do direito à educação bem como pela diminuição das desigualdades com vistas a garantir a ascensão educacional e social e as segundas são claramente voltadas para a formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho voltadas para a manutenção do *status quo* e da (re)produção da pobreza como mecanismo fundante do capitalismo. Tal cenário revela um quadro constrangedor que evidencia o desmonte do Estado democrático de direito por parte do **legislativo e executivo federal,** os quais o fazem, contraditoriamente, **utilizando-se dos próprios mecanismos institucionais democráticos.**

4.2 OS DESAFIOS QUE PERMANECEM: OS SENTIDOS DA EC 59/2009 ENQUANTO DIREITO DECLARADO

Findado o período de implementação da EC 59/2009, além do cenário de retrocessos vividos pelo ensino médio no que tange às políticas educacionais definidoras de seus fins formativos, os dados do ensino médio revelam que embora seja possível constatar uma evolução no número de matrículas, estes estão longe de garantir o direito à educação para todos:

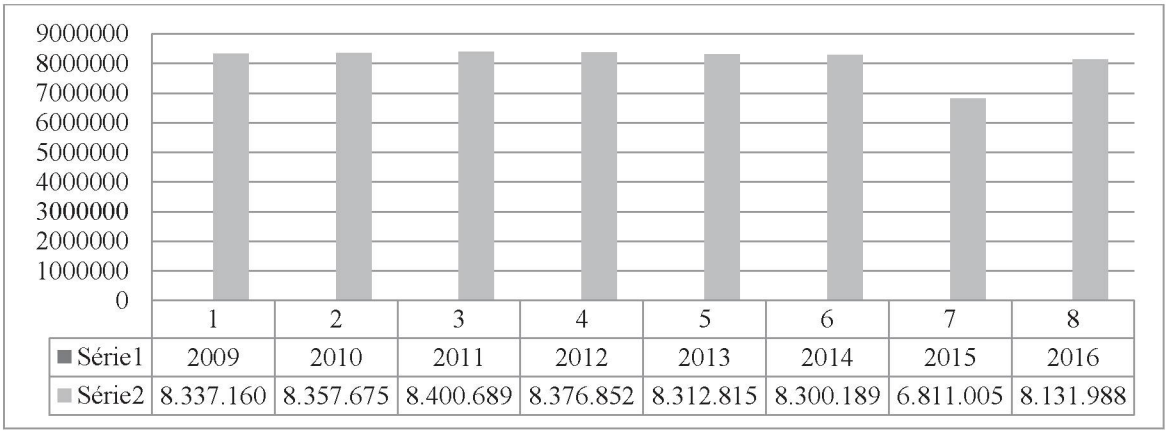
GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO (ANOS INICIAIS, ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO) - BRASIL 2008 - 2016



FONTE: BRASIL, Inep (2016).

Especificamente no que tange ao ensino médio, durante o período para a implementação da EC 59/2009 pode-se constatar o aumento do número de matrículas, com um decréscimo com relação ao crescimento observado no período de 2003 a 2008, apresentando um crescimento significativo no ano de 2014 seguido de estabilidade no crescimento do número de matrículas no ano de 2015 e recuperando o nível de matrícula no ano de 2016 com um crescimento de 0,7%:

GRÁFICO 4 - DADOS DE MATRÍCULA ENSINO MÉDIO 2009 – 2016



	1	2	3	4	5	6	7	8
Série1	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Série2	8.337.160	8.357.675	8.400.689	8.376.852	8.312.815	8.300.189	6.811.005	8.131.988

Fonte: BRASIL, Inep, (2016).

A partir dos dados de matrícula é possível perceber que o preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino em nível médio não foi efetivado, e, portanto, continua fazendo todo sentido já que a EC 59/2009 constrange a realidade ao revelar - ao término do tempo previsto para a sua implementação - um quadro situacional de exclusão educacional com 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola, sendo que destes 1.543.713 são jovens de 15 a 17 anos representando 60% do total, ou seja, a maior exclusão educacional concentra-se na faixa etária de jovens entre 15 e 17 anos. (PNAD/IBGE, 2016).

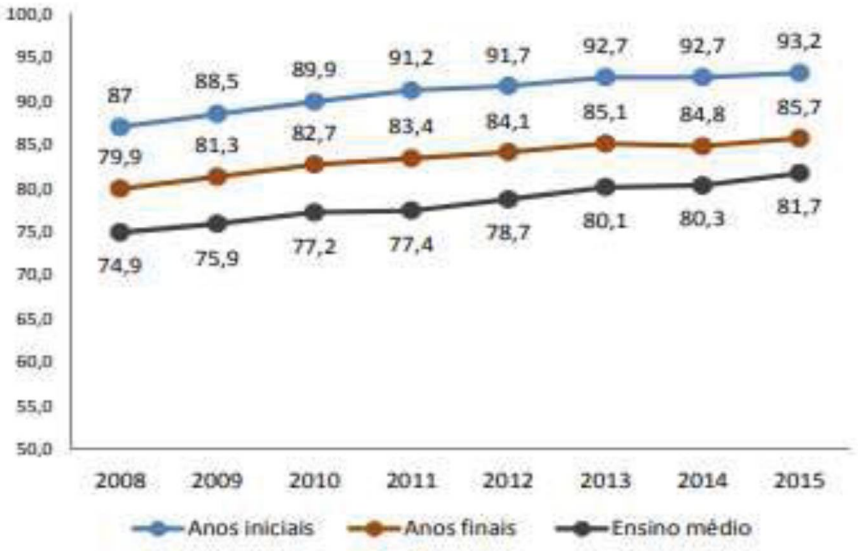
Importa, pois, que a realidade educacional do ensino médio[64] seja tomada como referente para a elaboração de políticas educacionais para que convirjam para a garantia do direito à educação, isto implicaria em considerar que dos 8,1 milhões de matrículas no ensino médio, 1,8 milhões estudam no período noturno, por exemplo.

Compreendendo o direito à educação a partir de seu sentido amplo e que, portanto, estar na escola não significa necessariamente garantia de aprendizagem e conclusão, torna-se necessário, considerar as taxas de aprovação, as quais em que pese revelarem um crescimento contínuo entre os anos de 2008 a 2015, permanecem ainda, como o menor índice de crescimento se comparado com os anos iniciais e finais do ensino fundamental:

[64] Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016. "O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais de educação das 27 unidades da federação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto 6.425/2008" (BRASIL, INEP, 2016, p. 1).

[64] Sendo que destas 28,3 mil 205 escolas (0,7%) funcionam em estabelecimentos de apenas uma sala de aula. (BRASIL, CENSO..., 2016).

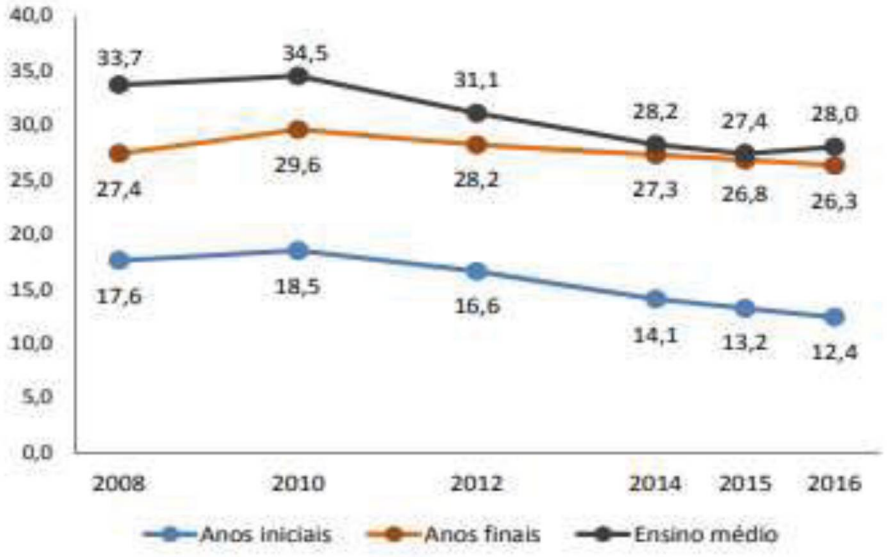
GRÁFICO 5 - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE APROVAÇÃO POR ETAPA DE ENSINO - BRASIL 2008 - 2015



FONTE: BRASIL, Inep (2016).

Outro fator além dos dados de aprovação são os dados em torno da distorção idade-série:

GRÁFICO 6 - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE POR ETAPA DE ENSINO - BRASIL 2008 - 2016



FONTE: BRASIL, Inep (2016).

Com relação à evolução das taxas de distorção idade-série no período de 2008 à 2016, apesar da "[...] melhoria das taxas de aprovação do ensino médio, observa-se uma elevação da distorção idade-série do ensino médio, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016." Ou seja, além da exclusão educacional que revela milhares de jovens fora da escola, existe uma exclusão educacional dentro da própria escola revelando um quadro situacional constrangedor, já que os jovens estão na escola, mas não estão aprendendo nela.

Importa ainda considerar que apenas 6,4% dos jovens matriculados no ensino médio permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares o que revela que, para além dos estudantes trabalhadores do ensino noturno, as escolas encontram desafios estruturais, organizativos e humanos para a implementação da permanência em tempo integral.

O ensino médio é oferecido em 28,3 mil escolas sendo que destas 68,1% são estaduais e 29,2% são privadas, sendo que 89,8% localizam-se na zona urbana e 10,2% localizam-se na rural. Tais dados evidenciam o alargamento da responsabilidade do Estado com a garantia do direito à educação em nível médio já que a rede pública compreende o maior número de escolas e matrículas e os espaços rurais demandam ampliação do atendimento.

Evidencia-se, portanto, que não obstante o claro cenário que toma o ensino médio como campo de disputas, o ano de 2016, ano definido como prazo final para a efetivação da EC 59/2009, chega não só marcado por retrocessos nas políticas em torno do ensino médio, como também pela não realização do direito declarado, ambos fatores que acabam por ressignificar a luta para a garantia da EC 59/2009.

Diante do contexto do direito não realizado, é importante considerar que ainda que a proclamação da EC 59/2009 enquanto um direito afirmado no âmbito jurídico não signifique necessariamente a garantia de sua efetivação, a declaração do direito é o mecanismo fundante para a sua exigibilidade:

> Considerando que a declaração e garantia de determinado direito nas normas jurídicas não equivale à sua efetivação, pois é somente na materialidade das relações humanas que as normas serão ou não colocadas em prática, a efetivação de determinada previsão legal depende, necessariamente, de ações específicas do ente responsável. A previsão de determinado direito nas normas escritas pressupõe que seja conhecida por todos, pois todos são portadores de determinado direito e isso lhes possibilita a cobrança quando não é respeitado. (FLACH, 2009, p. 501).

Ou seja, a inscrição legal de determinadas responsabilidades e tarefas para o Estado frente à sociedade não são sinônimos de sua plena efetividade histórica, no entanto, se constituem em quesito importante no sentido de fundamentar a ordem jurídica e orientar o próprio funcionamento e atuação de Estado nesta sociedade. (SILVA; SILVA, 2016, p. 397).

A partir do contexto brasileiro de não realização do direito à educação, Ferraro (2008, p. 275), desenvolve em suas considerações o conceito de dívida educacional o qual decorre da não-realização do direito público subjetivo revelando duas questões a serem consideradas: a primeira é que é preciso reconhecer a educação como um serviço público e segundo que o Estado deixou de prestar esse serviço. A junção destas duas questões "[...] coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola." Nesta perspectiva, a dívida educacional só ganha significação "[...] na medida em que, efetivamente, a afirmação do direito à educação seja secundada pela disponibilização dos meios ou instrumentos capazes de tornar efetivo esse direito, isto é, de obrigar o Estado a saldar a dívida." Neste sentido, a dívida educacional no Brasil precisa ser reconhecida e cobrada por todos e importa acompanhar os mecanismos para que o direito à educação se consolide de direito e de fato, estes fatores começam pela afirmação do direito.

O enunciado dos direitos carrega consigo uma dimensão política e uma dimensão ética haja vista que a proclamação de um direito constrange a realidade, uma vez que um direito só é proclamado justamente por seu sentido de ausência. (SILVA, 2015).

Neste sentido, a realidade e suas contradições revelam a expressão do conflito social constituído a partir da dialética entre "[...] privilégio (das elites) x direito (aberto a todos e a cada um) [...]." (CURY, 2008, p. 1191).

A lei proclamada, portanto, entra em contradição com as adversidades das condições sociais. "Ela acompanha o desenvolvimento contextuado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta." (CURY, 2002a, p. 247).

No contexto educacional brasileiro, forjado nas desigualdades e com forte tradição elitista, é muito significativo declarar o direito. Declarar, portanto, é mais do que proclamá-lo. "Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso

resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado." (CURY, 2002a, p. 259).

> [...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, p. 79-80).

É em decorrência da declaração do direito que tem-se a possibilidade de exigibilidade deste direito quando o mesmo não é efetivado. (CURY, 2002a).

A proclamação do direito pelo ordenamento jurídico, constitui-se como o primeiro caminho para promover uma mudança significativa na conjuntura brasileira:

> A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos, e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUÍ, 1989, p.20).

Diante do quadro exposto, reitera-se a proclamação da EC 59/2009 enquanto mecanismo constitucional potente para a garantia do direito à educação, e evidencia-se que sua efetivação inicie-se a partir da consideração da realidade concreta e suas contradições, assim sendo, ainda que se reconheça o não cumprimento da norma jurídica, anunciá-la, declará-la, pronunciá-la, afirmá-la é a base para a garantia de sua efetivação.

4.3 A EC 59/2009 NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: O DIREITO DECLARADO COMO CONDIÇÃO PARA O DIREITO REALIZADO

Declarar o direito é imprimir força ao direito. Considerando o caráter fundante da declaração do direito, constata-se a partir da análise dos documentos normativos que regem a educação brasileira que a EC 59/2009, embora tenha sido proclamada há quase dez anos, ainda não encontra-se plenamente declarada.

O que, neste caso em específico, considerando-se que a EC 59/2009 promove uma mudança na constituição federal, revela, não só a desatualização documental mas a validade normativa dos mesmos, já que todo documento normativo de caráter legal deve estar em consonância com a lei maior que rege o Estado, ou seja, "[...] a Constituição Federal é a base de todo o ordenamento jurídico, admitindo o controle de constitucionalidade. Então, o entendimento é de que toda espécie normativa nasce de acordo com a Constituição Federal, assim, jamais poderão contrariá-la." (TEOTÔNIO, 2018, p. 8).

Decorridos mais de 50% do período estabelecido para a implementação da EC 59/2009 esta foi incorporada pela LDBEN 9.394/1996 por meio da lei 12.796/2013. A referida lei não focaliza exclusivamente a atualização documental concernente à implementação da EC 59/2009, apresentando em sua ementa preceitos normativos "[...] para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências." (BRASIL, 2013).

A partir da lei 12.796/2013 a LDBEN 9.394/1996 passa a apresentar a seguinte redação:

QUADRO 26 - PRECEITOS LEGAIS DA EC 59/2009 INCORPORADOS PELA LDBEN 9.394/1996

"Art. 4o .....
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

"Art. 5º O acesso à **educação básica obrigatória** é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.
§ 1o O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:
I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

"Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade." (NR)

"Art. 30. .....
II - **pré-escolas**, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade." (NR)

"**Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:**
I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança." (NR)

"Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

"Art. 60. .....
Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo." (NR) .

FONTE: BRASIL, LDBEN, (2013).

A partir da análise da lei 12.796/2013 é possível observar dois aspectos. O primeiro é a morosidade da atualização da LDBEN, e o segundo, é o caminho para fazê-lo. Já que o faz por meio de uma lei que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e "dá outras providências", deixando os preceitos constitucionais de modo secundarizados e/ou obscuros dentro das "outras providencias" sem sequer citar em nenhum momento a EC 59/2009 em seu inteiro teor.

Importa ainda observar que mesmo após a revisão da LDBEN 9.394/1996 para atender os preceitos da EC 59/2009 pela lei 12.796/2013, a LDBEN continuou mantendo aspectos residuais da lei 12.061/2009 e em sua redação ainda está prevendo em seu artigo décimo: "VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)[65], deixando, neste sentido, de dialogar com o preceito constitucional da EC 59/2009 que prevê a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, já que a partir desta não deverá haver priorização no atendimento e sim todas as crianças e jovens na faixa etária dos 4 aos 17 deverão ter o direito à educação público e gratuito assegurado e priorizado.

Além disso, constata-se que a incorporação da EC 59/2009 pela LDBEN 9.9394/1996 por meio da lei 12.796/2013 é realizada de modo parcial. Dos preceitos constitucionais previstos pela EC 59/2009 basicamente apenas as mudanças

[65]LDBEN 9.394/1996 em jul. 2019.

relacionadas ao artigo 208 da Constituição Federal foram incorporados à LDBEN 9.394/1996:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistênciaà saúde. (BRASIL, CF, 1988, não paginado).

Conforme evidenciado em capítulo anterior, embora este seja o principal preceito da EC 59/2009, a emenda apresenta também outros preceitos constitucionais. O preceito da universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório tal como previsto pela EC 59/2009 não é mencionado pela lei 12.796/2013. A garantia de padrão de qualidade já é declarado na LDBEN 9.394/1996 como um princípio da educação nacional garantido em seu artigo 3º (IX - garantia de padrão de qualidade), porém, na revisão do texto não são inclusos os preceitos da equidade e da universalização. O preceito da equidade sequer é mencionado pela LDBEN e o preceito da universalização é citado uma única vez no capitulo IV, da Educação Superior, artigo 43, ou seja, nada tem a ver com a alteração promovida pela EC 59/2009:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] VIII - atuar em favor da **universalização** e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, LDBEN, 1996, não paginado, grifo nosso)

Outro fator observado é que a lei 12.796/2013 recontextualiza[66] a EC 59/2009 criando condicionantes não previstos pela EC, especialmente no que tange à questões pedagógicas normatizando aspectos organizativos e didático-pedagógicos da educação infantil algo que a EC não faz:

QUADRO 27 – PRECEITOS DA LEI 12.796/2013 PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

"Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos)

[66] No sentido atribuído por Bernstein (1996)

dias de trabalho educacional;
III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança."

FONTE: BRASIL, (2013).

A lei prevê carga horária anual, dias letivos, tempo de permanência (jornadas/turnos), controle de frequência e mecanismos avaliativos e de expedição de documentação.

A normatização mais conflituosa diz respeito à provisão legal de 60% de frequência mínima, a qual no entendimento de Ximenes (2013, não paginado) é um equívoco de enfoque e um equívoco técnico-jurídico. Um equívoco de enfoque, pois, no entendimento do autor o mais assertivo é enfrentar as causas da baixa frequência, e um equívoco técnico-jurídico, pois, não é admitido o desligamento da criança de 4 e 5 anos matriculada "[...] e muito menos qualquer punição acadêmica, já que pela própria LDBEN não há possibilidade de retenção na educação infantil."

Ximenes (2013) explica que a EC 59/2009 provoca desafios à etapa da educação infantil sendo necessário estabelecer padrões básicos em âmbito nacional em torno no funcionamento das instituições educativas definindo dias letivos, número de horas de trabalho pedagógico etc.

Além disso, observa-se que a lei 12.796/2013 emprega a terminologia "pré-escola" para demarcar a divisão etária no âmbito da educação infantil.

Este desdobramento entre "creche" (0 a 3 anos) e "pré-escola" (4 e 5 anos), apresenta sérias implicações para a consolidação da identidade da educação infantil. Curiosamente, os termos creche e pré-escola, ao invés de simplesmente serem considerados os lugares onde se realizam a educação infantil a partir do corte etário conforme previsto pela LDBEN 9.394/1996,[67] os mesmos, inclusive, são empregados como sinônimos de sub-etapas dentro da educação infantil. Fazendo uma alusão com o ensino fundamental, é como se houvessem terminologias específicas e diferentes para os 5 anos iniciais e para os 4 anos finais (o que do ponto de vista dos sistemas de ensino até faria sentido), por exemplo, escola para os anos iniciais e colégio para os anos

[67] Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013) (BRASIL, LDBEN 9.394, 1996).

finais, e, fosse normal se referir pelo lugar onde se efetivam as aulas como sinônimo da etapa de ensino.

Esta curiosa interpretação, promove a cisão entre creche e pré-escola, o que tem implicações pedagógicas ao criar um desdobramento dentro de uma mesma e única etapa de ensino já que "creche" e "pré-escola" são ambas educação infantil, logo, o mais adequado a partir da EC 59/2009 seria, a exemplo do ensino fundamental" demarcar as terminologias por seu caráter inicial e terminal, ou seja, anos iniciais da educação infantil (0 a 3) e anos finais da educação infantil (4-5)", sendo estes últimos obrigatórios.

Além disso, o mais importante do ponto de vista da substancialidade diz respeito aos significados das terminologias propriamente ditas, uma vez que em ambas há um problema epistemológico por não dialogarem com os preceitos preconizadas pelas DCNEI enquanto etapa da educação básica. O emprego do termo "creche" apresenta um problema por retomar ao seu sentido histórico marcado exclusivamente pelo assistencialismo e atividades de cuidado (alimentação, higiene e segurança) e, portanto, reforça a compreensão restrita de que caberia às crianças de 0 a 3 anos unicamente o atendimento fundamentado nestas perspectivas, e, o emprego do termo "pré-escola" por seu sentido escolarizante e/ou de preparo para a escolarização se distanciando das perspectivas da educação infantil, de modo a induzir as instituições de ensino sobre os fins formativos a ser destinados para as crianças de 4 e 5 anos de idade, já que a EC 59/2009 não prevê este debate formativo.

Assim sendo, ambas as terminologias (creche e pré-escola) apresentam dimensões formativas e concepções de educação restritas e divergentes das concepções preconizadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009) que focalizam a formação integral, a centralidade no reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e as interações e brincadeiras como eixos formativos.

Curiosamente, ambas as terminologias "creche" e "pré-escola", tendo como fundamento o corte etário, são inclusive mencionadas na Constituição de 88, na LDBEN 9.394/1996, na EC 53/2006, nas DCNEB (2010)[68] e até nas próprias DCNEI (2009) (!), no entanto, faz-se necessário reconhecer as limitações destes termos nos

[68] "I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos." (BRASIL, DCNEB, 2010, p. 36).

documentos normativos, especialmente, quando se considera que os mesmos reforçam uma cisão com raízes históricas entre cuidar (creche) e educar (pré-escola) que implicam não só em questões organizacionais e de atendimento, mas sobretudo, em questões didático-pedagógicas sobre os fins formativos da educação infantil:

> Essa cisão possui raízes históricas ainda não superadas após as mudanças no plano legal. As pesquisas mostram que a transferência das creches dos órgãos de assistência social ainda não havia se completado em muitos municípios até o presente. Em alguns casos, a mudança é realizada apenas do ponto de vista administrativo, continuando a gestão pedagógica a trilhar caminhos separados. Outras vezes, as carreiras dos profissionais são diversas, exigindo-se habilitação apenas para a pré-escola. É comum as creches não estarem incluídas nos programas de formação em serviço oferecidos para as pré-escolas. Todos esses problemas são mais acentuados para as creches privadas sem fins lucrativos conveniadas às prefeituras, modalidade de atendimento mais utilizada em grande parte do País. Do ponto de vista das práticas educativas, a creche continua a ser uma "estranha no ninho". Os cursos de formação inicial de professores quase não a contemplam em sua programação de disciplinas e estágios, as secretarias de educação não adquiriram ainda um conhecimento mais especializado sobre a faixa etária que inclui bebês e crianças muito pequenas, os prédios e o mobiliário são planejados segundo o modelo escolar tradicional e os materiais pedagógicos não são apropriados para o contexto da creche. Por esses, entre muitos outros motivos, a definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade provocou muitas preocupações e reações contrárias nos meios especializados. Teme-se que essa medida prejudique ainda mais uma integração difícil e penosa que vinha se processando à custa de muito esforço. Para municípios com poucos recursos próprios – a maioria –, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes. (CAMPOS, 2010, p. 12).

Se a LDBEN 9.394/1996 faz a adequação de seu texto para a modificação constitucional provocada pela EC 59/2009 de modo parcial e recontextualizado, a lei 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, 1990) sequer o faz.

Decorridos quase nove anos após a aprovação da EC 59/2009, não há qualquer modificação no texto legal do ECA com relação à EC propriamente dita denotando certo descompasso na atualização dos preceitos legais que regem a educação nacional.

Com relação ao ensino médio, especificamente, o texto legal do ECA continua prevendo[69] a "**progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio**". (BRASIL, ECA, 1990, não paginado, grifo nosso)

Chama a atenção, porém, o fato de terem sido promovidas recorrentes alterações no texto legal do ECA, todas posteriores à exaração da EC 59/2009 que ocorreu em 11

[69] Em jul. 2019.

de novembro de 2009, porém, a EC 59/2009 inexplicavelmente não faz parte da revisão/atualização do documento legal:

QUADRO 28 - ATUALIZAÇÕES NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

2012	2014	2015	2016	2017
Lei 12.594	Lei 12.962 Lei 13.010 Lei 13.046	Lei 13.106	Lei 13.257 Lei 13.306	Lei 13.431 Lei 13.436 Lei 13.438 Lei 13.440 Lei 13.441 Lei 13.509

FONTE: BRASIL, ECA (2019).

Ao não atualizar os preceitos legais da EC 59/2009, o ECA deixa de proclamar dentre outros preceitos, o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos mantendo a seguinte redação: "Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente; I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]" (BRASIL, ECA, 1990, não paginado, grifo nosso), o que certamente é uma fragilidade, já que o ECA é uma lei infraconstitucional que visa garantir a proteção e os direitos das crianças e adolescentes e, neste sentido, constitui-se como orientação e fundamento legal para a atuação dos Conselhos Tutelares bem como para os operadores de direito no que tange à exigibilidade e/ou judicialização do direito à educação.

Neste sentido, importa reiterar que a Constituição Federal é a lei fundamental que rege o país, situando-se hierarquicamente como a mais alta disposição legal no âmbito do ordenamento jurídico e que todas as demais normatizações devem estar em consonância com a Constituição não apresentando divergência com os preceitos constitucionais sob pena de tornarem-se sem efeito do ponto de vista da validade jurídica, já que passam a caracterizar-se como inconstitucionais.

As Diretrizes para a Educação Básica, exaradas um ano após a aprovação da EC 59/2009, por meio do Parecer CNE/CEB 7/2010, apresentam dialogicidade com a EC 59/2009 reconhecendo a importância da mesma enquanto um preceito constitucional constitutivo do direito à educação:

> A Emenda Constitucional nº 59/2009, ao assegurar o atendimento da população de 4 aos 17 anos de idade, com oferta gratuita determina um salto significativo no processo de democratização do ensino, garantindo não só o atendimento para aqueles matriculados na idade tida como regular para a escolarização, como para aqueles que se encontram em defasagem idade-tempo de organização escolar ou afastados da escola. (BRASIL, DCNEM, 2011, p.175).

O texto das DCNEB além de denotar não só atualização e reconhecimento da importância da aprovação da EC 59/2009 para a democratização do ensino retoma o conceito de educação básica, sendo esta constituída pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, no entanto, mantem a cisão entre creche e pré-escola, o que parece ser um consenso na redação dos documentos normativos que regem a educação infantil:

QUADRO 29 - ETAPAS EDUCAÇÃO BÁSICA - DCNEB

2.5.1. Etapas da Educação Básica Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende: I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

FONTE: BRASIL, DCNEB, (2010).

Assim como para a educação infantil, a EC 59/2009, juntamente com outros fatores, caracterizou-se como indutora na elaboração de novas normatizações, tendo contribuído para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio:

> [...] o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. **Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional no 59, de novembro de 2009. A demanda provocada por essas mudanças na legislação, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB no 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98)**, além de se identificarem outros motivos que reforçam essa necessidade. A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, DCNEM, 2011, p. 145 -1 46, grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 (lei 13.005/2014) também incorporou os dispositivos constitucionais da EC 59/2009:

QUADRO 30 – A EC 59/2009 NO PNE

1º Aprovação do PNE, com vigência por dez anos. [...] IV – melhoria da **qualidade** da educação
Art. 2o São diretrizes do PNE: VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do **Produto Interno Bruto (PIB)**, que assegure atendimento às necessidades de expansão, **com padrão de qualidade e equidade;**
4.6) **manter e ampliar programas suplementares** que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência [...]
7.17) **ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica,** por meio de **programas suplementares** de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
7º Regime de **colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.**
9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da **educação de jovens e adultos** por meio de **programas suplementares** de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
13º O **Sistema Nacional de Educaçãodeverá ser instituído pelo poder público**, em lei específica, no prazo de dois anos.
Meta 20: **ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País** no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

FONTE: Adaptado de PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Embora o PNE reconheça a importância da EC 59/2009 e contemple os preceitos constitucionais previstos por ela em sua meta este não menciona a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos, empregando o termo universalização:

FIGURA 8 – METAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO PNE 2014 - 2024

Universalizar, até 2016, a **educação infantil** na pré-escola para as crianças de **4 (quatro) a 5 (cinco)** anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE;

Universalizar o **ensino fundamental** de 9 (nove) anos para toda a população de **6 (seis) a 14 (quatorze**) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE;

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

FONTE: BRASIL, PNE (2014, grifo nosso).

Do ponto de vista conceitual, embora os conceitos de obrigatoriedade e gratuidade no PNE 2014 - 2024 estejam subsumidos no conceito de universalização, do ponto de vista da positivação do direito à educação, em especial após a aprovação da EC 59/2009, como mecanismo constitucional e compulsório, a declaração do direito fica fragilizada.

Considerando que preceito da obrigatoriedade enquanto um mecanismo que historicamente marcou a consolidação do direito-dever à educação no Brasil conferindo à educação o caráter de direito público subjetivo, é importante considerar que apesar de haver um avanço quando da previsão legal da universalização do ensino visando a igualdade de acesso ao direito por todas as pessoas, no entanto, ao enunciar o preceito da universalização de modo indissociado do preceito legal da obrigatoriedade e da gratuidade não cria-se condicionantes normativos para sua exigibilidade enfraquecendo, portanto, sua força jurídica de proclamação e de positivação do direito à educação.

No entendimento de Silva (2015) a declaração do direito parte do reconhecimento da educação básica enquanto conceito e enquanto preceito normativo, de modo que sua compulsoriedade constitua-se como o fundamento do direito, já que a educação básica ao ser entendida como "básica" e como "direito" "[...] e, ao mesmo tempo, não ser reconhecida como etapa escolar obrigatória fragiliza os dois sentidos anteriores." (SILVA, 2015, p. 21).

Neste sentido, a declaração do direito à universalização, à obrigatoriedade e à gratuidade perdem sua eficácia se desarticulados uma vez que torna menos efetivo o papel do Estado.

Considerando que o PNE é concebido como "[...] um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas [...]" (BRASIL, 2014, p. 7) entende-se que do ponto de vista da declaração do direito à educação, este deve ser o mais objetivo em sua redação de modo a contribuir para a efetivação dos direitos.

O plano constitui-se neste sentido como:

> [...] uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental. Ou seja, planejar quer dizer selecionar diretrizes, estratégias, técnicas e modos de agir para que os governos busquem equacionar problemas por meio da intervenção e da regulação nos/dos setores sociais. (AZEVEDO, 2014, p. 266).

Neste sentido, além da universalização acrescentar metas como por exemplo: "garantir o preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos" e/ou "desenvolver mecanismos para garantir o preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos" ou ainda "universalizar o ensino obrigatório gratuito dos 4 aos 17 anos", fariam mais sentido considerando a finalidade a que se propõe o PNE, afinal, a redação de um plano "[...] supõe a clareza de objetivos para se atingir metas prioritárias ou setoriais." (CURY, 1999, p. 164).

O PNE também incorre em fragilização da declaração do direito, quando trata na meta 7.13 do transporte da educação do campo:

> 7.13) **garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória**, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; [...] (PNE, 2014, não paginado, grifo nosso).

Tal meta comete um equívoco ao estabelecer a garantia de transporte a partir do corte etário, uma vez que o único preceito constitucional da EC 59/2009 que prevê o atendimento a partir da idade pela EC 59/2009 é a oferta do ensino obrigatório e gratuito, todos os demais preceitos constitucionais da EC 59/2009 preveem o atendimento à toda a educação básica, portanto, neste caso, o atendimento pelos programas suplementares, dentre eles o transporte escolar gratuito, é destinado aos estudantes de todas as etapas da educação básica.

Em que pese avançar ao não empregar o termo "educação básica obrigatória" desfazendo o equívoco provocado pela própria EC 59/2009, o PNE reforça a fragmentação na educação infantil ao empregar o termo pré-escola e incluí-lo como único referente nas metas relacionadas ao direito à educação. Além disso, observa-se ainda que o PNE inclui a educação especial numa mesma lógica organizativa quando a educação especial trata-se de uma modalidade e não de uma etapa de ensino.

O PNE além de não anunciar o preceito da obrigatoriedade do ensino em suas metas, emprega na própria lei e no documento institucional do MEC[70] (que orienta a implementação do PNE[71]), termos difusos tais como "escolarização obrigatória",

[70] Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação

[71] "O texto contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da

"educação escolar obrigatória", "função da obrigatoriedade", "universalização do ensino obrigatório". Alguns termos inclusive, são mencionados, estabelecendo uma relação linear entre faixa etária e etapa de ensino tais como "etapa obrigatória" e "educação básica obrigatória e gratuita":

QUADRO 31 - A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO NO PNE 2014 - 2024

Documento / pág.	**Citação**	**Tema tratado**
LEI PNE, não paginado	4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de **escolarização obrigatória,** de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;	Atendimento educacional especializado
LEI PNE, não paginado	7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da **educação escolar obrigatória**, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;	Qualidade da educação básica
Planejando a Próxima Década p. 6	Além disso, outro propósito deste texto é sensibilizar a todos sobre as responsabilidades a serem assumidas, o que exige que cada município, estado e o Distrito Federal conheçam e discutam a relevância de todas as metas, contribuindo para que o País avance na universalização da **etapa obrigatória** e na qualidade da educação.	Texto de apresentação
Planejando a Próxima Década p. 8	As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em **função da obrigatoriedade** e da consequente necessidade de universalização.	Texto: I. Responsabilidades definidas de necessidades de articulação: A oportunidade do novo pne
Planejando a Próxima Década p. 11	A política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à **educação básica obrigatória e gratuita.**	Texto: Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos [...]
Planejando a Próxima Década p. 16	A incorporação da educação infantil à educação básica constituiu-se em medida de política pública, o que lhe permitiu passar a contar com o financiamento advindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) desde 2007. Outra medida importante foi o	Texto: IV. O Plano Nacional De Educação:

temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional." (BRASIL, MEC, SASE, 2014, p.6). Maior detalhamento ver: Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>

	estabelecimento da sua **obrigatoriedade** em conjunto com o ensino fundamental, o ensino médio (e as modalidades concernentes), fato que ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a educação obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos.	Metas E Estratégias
Planejando a Próxima Década p. 17	Em face dessa realidade, a maioria das estratégias apresentadas no PNE tem como ancoragem o acionamento de mecanismos que pressupõem a dinamização do regime de colaboração – forma republicana, democrática e não competitiva de organização da gestão, que deve ser estabelecida entre os sistemas de ensino, **para assegurar a universalização do ensino obrigatório** (art. 211 da Constituição Federal de 1988), enfrentando os desafios da educação básica pública e regulando o ensino privado.	Texto: IV. O Plano Nacional De Educação: Metas E Estratégias
Planejando a Próxima Década p. 19	O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o **ensino fundamental, com matrícula obrigatória** a partir dos 6 anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam, com qualidade, a educação básica. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância.	Texto: Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) [...].
Planejando a Próxima Década p. 22	A Meta 3 do PNE trata de um dos temas cruciais do atendimento ao direito à educação no Brasil: a **universalização do ensino médio**. Com a aprovação do FUNDEB e principalmente da **Emenda Constitucional nº 59/2009, que aumenta a obrigatoriedade da oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, a questão da universalização do ensino médio deixa de ser apenas uma reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais de modo mais efetivo**	Texto: Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos [...]
Planejando a Próxima Década p. 23	Assim, os desafios colocados são muitos e passam pela efetivação do regime de colaboração, como definido no § 4º do art. 211 da Constituição Federal, que determina que na "organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a **universalização do ensino obrigatório**".	Texto: Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos [...]
Planejando a Próxima Década p. 24	[...] deve-se assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Estratégia 4.3); e promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de **escolarização obrigatória**, para assegurar a atenção integral ao longo da vida (Estratégia 4.12).	Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência [...]
Planejando a Próxima Década p.53	A queda do número de pessoas interessadas pela formação para o magistério na educação básica, assim como sua evasão, põe em risco a meta de **universalização e ampliação da obrigatoriedade da educação básica**, além de ser contrária às necessidades de educação da população brasileira.	Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas

		de educação básica [...]

FONTE: PNE, (2014, grifo nosso).

No tange especificamente à declaração do direito em nível médio, por meio dos documentos normativos, é possível constatar que a busca por sua consolidação recebeu diferentes enfoques a partir da constituição federal de 1988:

QUADRO 32 - UNIVERSALIZAÇÃO, OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE DO ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS 1990 - 2014

Lei	Provisão legal
Constituição Federal Texto original: 1988	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] II - progressiva extensão da **obrigatoriedade e gratuidade** ao ensino médio;
ECA 1990	Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] II - progressiva extensão da **obrigatoriedade e gratuidade** ao ensino médio;
Emenda Constitucional 14 de 12 de setembro de 1996	Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal: [...] II - progressiva **universalização** do ensino médio **gratuito**
LDBEN 9.394/1996	TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] II - progressiva extensão da **obrigatoriedade e gratuidade** ao ensino médio
PNE 2001-2011	O oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a **100% da demanda de ensino médio**, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.
LDBEN 9.394/1996 (Redação dada pela Lei 12.061, de 2009)	TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - **universalização** do ensino médio **gratuito**; [...] TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38[72] desta Lei; (Redação dada pela Lei 12.061, de 2009)
Emenda Constitucional 59/2009	"Art. 208 [...] I - educação básica **obrigatória e gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria
LDBEN 9.394/1996 (Redação dada pela Lei 12.796/2013)	I - educação básica **obrigatória e gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades,

[72] "Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular." (BRASIL, LDBEN, 1996, não paginado).

	preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
Lei 13.005/2014 PNE 2014-2024	Meta 3: **universalizar,** até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

FONTE: BRASIL, (2009, grifo nosso).

A CF 88 prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino. O ECA adequando-se ao preceito constitucional vigente adota o mesmo preceito legal. A Emenda Constitucional 14/96 passa a prever a progressiva universalização do ensino médio gratuito, retrocedendo na declaração da obrigatoriedade indo em direção contrária ao já expresso na constituição federal de 88 e reiterado no ECA. A EC 14/96, inclusive, desconsidera a própria tramitação da LDBEN 9.394/1996 que é aprovada em 20 de dezembro de 1996 já que esta é aprovada três meses antes da promulgação da LDBEN.

A LDBEN 9.394/1996 torna a prever a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Embora avance na declaração do direito, especialmente pelo reconhecimento da obrigatoriedade e gratuidade, há uma limitação normativa no que tange a sua exigibilidade, já que torna-se frágil do ponto de vista da positivação do direito ao prever que este ocorra por meio da "progressiva extensão".

O PNE 2001-2011 não faz menção à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino médio prevendo de forma indireta a universalização desta etapa de ensino a partir da previsão do oferecimento de vagas "[...] que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio [...]" (BRASIL, PNE, 2001, não paginado).

No ano de 2009, a lei 12.061 altera a LDBEN 9394/1996 para deixa de prever a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio para prever o preceito legal da universalização do ensino médio gratuito retomando o já defendido pela EC 14/96.

No ano de 2009, a EC 59/2009 avança por declarar o direito obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos, ainda que esta não tenha mais como referente a etapa de ensino e sim a faixa etária, amplia a educação obrigatória antes restrita apenas ao ensino fundamental.

No ano de 2014 é aprovado o PNE 2014-2024 o qual, apesar de incorporar os preceitos da EC 59/2009, não faz menção ao principal preceito constitucional da EC

59/2009 que é a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Desconsiderando o preceito constitucional o PNE passa a prever a universalização do ensino médio, deixando de prever tanto a obrigatoriedade, quanto a gratuidade.

Diante do quadro documental desvelado, importa reiterar que a constituição, enquanto a mais alta disposição no ordenamento jurídico, caracteriza-se por dispositivos constitucionais impositivos e não facultativos, neste sentido, todos os documentos normativos relativos à organização da educação devem estar em consonância com a CF 88, e portanto, incluindo os preceitos constitucionais da EC 59/2009.

Observa-se que inclusive, a própria Constituição Federal, apesar de ter incorporado os preceitos normativos da EC 59/2009 continua mantendo[73] termos desatualizados como é possível constatar no artigo 208, § 3°, que mantém em sua redação a competência do Poder Público de recensear somente os educandos do ensino fundamental quando na verdade deveria prever o recenseamento dos educandos dos 4 aos 17 anos.[74]

A redação do texto da lei implica na declaração do direito, logo, esta deve ser realizada com "[...] precisão, coesão, clareza e concisão." Tal critério é fundamental uma vez que a não declaração dos preceitos da universalização, obrigatoriedade e gratuidade de modo articulado e/ou "[...] a ambiguidade e a expressão confusa comprometem os objetivos da lei." Neste sentido o direito objetivamente declarado (tanto conceitualmente, quanto legalmente) "[...] representa segurança jurídica." (TEOTÔNIO, 2018, p. 18).

Diante da fragilidade evidenciada na declaração do direito nos documentos normativos, conclui-se, que a EC 59/2009 enquanto preceito constitucional deve ser declarada no sistema normativo, de modo integral, claro e objetivo, para que esta possa constituir-se de direito e fato como um mecanismo potente para garantia do direito à educação.

---

[73] Em jul. 2019.

[74] "§ 3° Compete ao Poder Público recensear os educandos no **ensino fundamental**, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola." (BRASIL, CF, 1988, não paginado, grifo nosso).

5. A ATUAÇÃO DO LEGISLATIVO FEDERAL NA DEFINIÇÃO DA AGENDA EDUCACIONAL

Neste capítulo o estudo apresenta considerações teóricas acerca do legislativo federal compreendendo aspectos reguladores em torno da atividade legislativa. Neste sentido, inicialmente desenvolve-se um quadro teórico acerca do funcionamento do legislativo federal a partir da Constituição Federal de 1988 e dos regimentos internos das casas legislativas que regem a atividade legislativa abrangendo aspectos conceituais em torno das proposições e do processo de formulação de leis. Em seguida, o estudo desenvolve uma teorização acerca de como a estrutura legal e regimental do legislativo federal se consolida nas contradições do contexto brasileiro. Por fim, apresenta uma discussão acerca de como a dinâmica da atividade legislativa se desdobra no âmbito educacional tendo como fundamento das práticas as próprias normas de regulação e funcionamento do legislativo federal.

5.1 O SENTIDO EXÓGENO DO LEGISLATIVO FEDERAL: UMA EXIGÊNCIA DO ESTADO DE DIREITO

Por muitos anos o país esteve sob regimes políticos que não tomam a democracia como fundamento da cidadania e da ação política, assim sendo, o movimento de democratização e (redemocratização) é historicamente tensionado.

Somente a partir de 1891, com a Proclamação da República, é que inicia-se lentamente no Brasil a conquista pelo significação legal do ideal republicano e da democracia como preceito fundante da organização societária. De 1500 até 1822 o Brasil vive o contexto chamado de Brasil Colônia, período de tomada do país pelos portugueses. Em 1822 com a independência do país o Brasil promulga sua primeira constituição federal instituindo o Brasil Império de regime monárquico que tem vigência até 1889 ano em que ocorre a Proclamação da República. No ano de 1891 inicia-se o regime republicano que se opõe à monarquia já que constitui-se em uma forma de governo em que o poder deixa de estar centralizado no soberano (rei) para emanar do povo. O Brasil Republicano, embora avance do ponto de vista do preceito

legal, não se consolida no campo do real devido às contradições da época, assim sendo, em que pese o ideal tenha sido republicano o Brasil vive no campo do real o regime oligárquico, sendo o poder, portanto, exercido por pequenos grupos com maiores poderes (mandonismo, coronelismo e clientelismo).

Mesmo sob a égide de Constituições Federais que lentamente consolidam o preceito constitucional da democracia o país vivencia dois golpes, um em 1930 e outro em 1964, este último de caráter civil-militar fundamentando suas práticas no nazismo e no fascismo de modo a implantar um regime autoritário e violento que destrói toda e qualquer tentativa de democracia construída e vivenciada pelo país após o fim da Segunda Guerra Mundial entre os anos de 1946 e 1963.

O movimento de redemocratização e de institucionalização do processo democrático tal como vivenciamos hoje somente ocorre a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 implementada após o período de vigência da ditadura militar (1964 - 1985).

A CF 88 define o Brasil como uma República Federativa representada pela União e que se estrutura a partir de três níveis de governo: Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, CF, 1988).

> Isso significa que o estado brasileiro é composto pela associação de unidades territoriais dotadas de autonomia política, que são os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esses se vinculam e se expressam nacionalmente pela União, que é a entidade jurídico política representativa da unidade nacional e exerce com exclusividade a soberania diante dos atores internacionais. (VIEIRA, 2016, p. 1).

Em sua estruturação organizativa o sistema político brasileiro é caracterizado pelo Regime Político democrático "[...] formado pelo conjunto de instituições políticas, que são destinadas ou orientadas para: i) a constituição do poder, ii) a organização administrativa e iii) os processos políticos de tomada de decisão." (QUEIROZ, 2014, p. 12).

O Brasil, enquanto República Federativa, se organiza politicamente a partir da lógica da alternância de poder, sendo sua legitimidade atribuída por eleição direta na instância federal (Presidente da República e Senadores), na instância estadual (Governadores e Deputados Estaduais) e na instância municipal (Prefeitos e Vereadores). (QUEIROZ, 2014).

O processo de alternância de poder, conta com um "[...] sistema de freios e contrapesos no qual órgãos constitucionalmente autônomos[75] exercem funções de controle [...]". (QUEIROZ, 2014, p. 12).

Enquanto Estado democrático de direito o país organiza o Poder Estatal em Executivo, Legislativo e Judiciário sendo os mesmos "[...] independentes e harmônicos entre si, com responsabilidades e atribuições específicas, que se complementam." (QUEIROZ, 2014, p. 9).

Conforme o ideário explorado por Cantergi (2007) cabe ao Poder Estatal legislar, administrar e julgar de modo que Executivo, Legislativo e Judiciário exerçam suas atribuições com autonomia.

Assim sendo, o Estado exerce quatro macrofunções:

> l) funções políticas, que consistem na definição de direitos e deveres e alocação de meios para o seu atendimento, 2) funções executivas, voltadas para a implementação de políticas, 3) funções jurisdicionais, direcionadas à solução de litígios, e 4) funções fiscalizadoras, voltadas ao controle da ação estatal. (QUEIROZ, 2014, p. 9).

De acordo com a Constituição Federal o Poder Executivo de função governamental e administrativa é exercido pelo Presidente da República. O Poder Judiciário de função jurisdicional é exercido por diferentes órgãos públicos.[76] E, o Poder Legislativo de função legiferante é exercido por Deputados e Senadores.

O Poder Legislativo se organiza a partir da estrutura bicameral constituída pela Câmara dos Deputados (Câmara Baixa) e o Senado Federal (Câmara Alta), os quais juntos constituem o Congresso Nacional.

De acordo com Vieira (2016, p. 3), a partir da forma federativa de estado adotada, a Câmara dos Deputados e o Senado federal possuem "[...] composições bastante diferentes, uma representando a população e a outra os Estados federados e o Distrito Federal." (VIEIRA, 2016, p. 3).

O sistema bicameral visa, portanto, nivelar as possíveis assimetrias de representatividade populacional. A Câmara dos Deputados enquanto representante do povo poderia, pela desproporcionalidade populacional, deliberar com predominância

---

[75] Ministério Público, Advocacia-Geral da União (AGU), Controladoria-Geral.

[76] a) Supremo Tribunal Federal, b) Conselho Nacional de Justiça, c) Supremo Tribunal de Justiça, d) Tribunal Superior do Trabalho, e) Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais, f) Tribunais e Juízes do Trabalho, f) Tribunais e Juízes Eleitorais, g) Tribunais e Juízes Militares, e, h) Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios. (BRASIL, CF, 1988).

dos estados mais populosos sobre matérias legislativas que não necessariamente atendam as demandas e/ou sejam de interesse de todos os outros cidadãos do país. Essa desproporcionalidade é resolvida pelo sistema bicameral constituído também pelo Senado Federal, no qual os parlamentares representam os Estados, dando voz e poder decisório a todos os Estados da nação. (NOGUEIRA, 2012).

Atualmente a Câmara dos Deputados é composta por 513 deputados e o Senado Federal é composto por 81 senadores.

Com relação à estrutura organizacional da Câmara dos Deputados, a mesma é composta por cadeiras eleitas "[...] em voto proporcional, em cada Estado e no Distrito Federal, a cada quatro anos [...]" (TORRENS, 2013, p. 193).

O Senado Federal é composto cadeiras eleitas por meio de eleição majoritária, sendo possível eleger três Senadores por unidade Federativa (26 Estados mais o Distrito Federal). Cada Senador é eleito com dois suplentes. O mandato para o Senado Federal tem duração de 8 anos, neste sentido cada mandato de Senador dura duas legislaturas. A eleição para a representação das unidades federativas acontece a cada quatro anos, "[...] alternadamente, por um e dois terços. Dessa forma, ora a disputa eleitoral preenche 27 vagas (um novo senador para cada ente da federação), ora envolve 54 vagas (dois novos senadores para cada ente da federação)." (SENADO..., 2016, não paginado).

O sistema bicameral brasileiro foi desenvolvido a partir do modelo vigente nos Estados Unidos e no entendimento do autor, toda República Federativa requer um sistema bicameral em meio ao qual a Câmara dos Deputados e o Senado Federal atuem como casas moderadoras uma da outra. (NOGUEIRA, 2012).

> O sistema bicameral adotado pelo Brasil prevê a manifestação das duas Casas na elaboração das normas jurídicas. Isto é, se uma matéria tem início na Câmara dos Deputados, o Senado fará a sua revisão, e vice-versa, à exceção de matérias privativas de cada órgão. (CÂMARA..., 2016, não paginado).

Neste sentido, uma proposição originada e aprovada por uma Casa deve ser revista pela outra. Durante a tramitação as proposições podem ser aprovadas, emendadas, rejeitadas, arquivadas.

Focalizando o Poder Legislativo no âmbito do Sistema Político Brasileiro é importante salientar que além da função legiferante, à este cabe a função fiscalizadora e educativa. A função legiferante está relacionada à elaboração e tramitação de leis, a função fiscalizadora está relacionada ao estabelecimento de mecanismos fiscalizadores

de modo a atuar como moderador do poder soberano e a função educativa está relacionada à sua característica pública aberta à todos os segmentos da sociedade para debater proposições de interesse. (SABERES, 2016).

Toda a atuação do legislativo federal (Senado Federal e Câmara dos Deputados) é regulada por regimento interno. Este consiste num documento "[...] com regras e procedimentos destinados a determinar a estrutura, organização e funcionamento" possuindo característica de norma infraconstitucional, portanto, estando sujeita à Constituição Federal. (CÂMARA..., 2016, não paginado).

A Constituição Federal prevê inclusive autonomia para que cada casa legislativa tenha seu próprio regimento interno estabelecendo normas para a atuação dos parlamentares e partidos políticos durante a deliberação das proposições:

> O texto constitucional, antes, cuidou de conferir a cada Casa Legislativa competência e autonomia para elaborar seus regimentos internos, que são as normas especificamente destinadas a regular, em minúcias, o funcionamento de cada uma delas, aí incluídos os procedimentos aplicáveis ao processo de feitura das leis. (PACHECO, 2013, p. 16).

As atribuições legislativas podem ser classificadas em três níveis: geral, exclusiva e privativa. As atribuições gerais consistem em "[...] elaborar as leis da República, com a sanção do presidente da República, e emendar a Constituição, fazendo uso do poder constituinte derivado." As atribuições exclusivas compreendem atos que não dependem da sanção do Presidente da República, não passíveis, portanto, de veto presidencial. "Entre essas incluem-se a aprovação dos tratados internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, dos quais o Brasil faça parte, e promulgação, em sessão solene, das Propostas de Emenda à Constituição [...]." As atribuições privativas abrangem assuntos internos "[...] da Câmara, do Senado e do Congresso, aos temas que lhes foram delegados pela Carta Política, ou destinadas à ratificação de atos dos Poderes Executivo e Judiciário, entre outros assuntos previstos na Constituição Federal." (QUEIROZ, 2014, p. 20).

A apresentação e deliberação das proposições deve ocorrer durante a legislatura, que é o período de vigência do mandado dos Congressistas com duração de quatro anos. Ao final da legislatura as proposições são arquivadas.

A arquivação das proposições ao término da legislatura no âmbito da Câmara dos Deputados excetua-se no caso de proposições:

> I - com pareceres favoráveis de todas as Comissões; II - já aprovadas em turno único, em primeiro ou segundo turno; III - que tenham tramitado pelo Senado, ou dele originárias; IV - de iniciativa popular; V - de iniciativa de outro Poder ou do Procurador-Geral da República. (BRASIL, CONGRESSO, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 110).

No âmbito do Senado Federal, a arquivação das proposições excetua-se no caso de proposições:

> I – as originárias da Câmara ou por ela revisadas; II – as de autoria de Senadores que permaneçam no exercício de mandato ou que tenham sido reeleitos; III – as apresentadas por Senadores no último ano de mandato; IV – as com parecer favorável das comissões; V – as que tratem de matéria de competência exclusiva do Congresso Nacional (Const., art. 49); VI – as que tratem de matéria de competência privativa do Senado Federal (Const., art. 52); VII – pedido de sustação de processo contra Senador em andamento no Supremo Tribunal Federal (Const., art. 53, §§ 3o e 4o , EC no 35/2001). (BRASIL, CONGRESSO, SENADO FEDERAL, 2019, p. 133).

No início da nova legislatura, a contar até 180 dias na Câmara dos Deputados e até 60 dias no Senado Federal após a primeira sessão legislativa (período de funcionamento do Congresso a cada ano) o autor da proposição pode requerer a desarquivação da tramitação de modo a retomar a tramitação da etapa em que se encontrava quando foi arquivada.

A Ordem do dia é "[...] o período destinado à deliberação das proposições entregues à mesa ou pautadas pelo presidente da Casa para as sessões de plenário da Câmara, do Senado ou do Congresso. Também é prevista ordem do dia nas reuniões das comissões." (QUEIROZ, 2014, p. 63).

O órgão máximo de deliberação da Câmara é o Plenário. Para realizá-lo, os componentes da Câmara devem reunir-se em sua totalidade para discutir e votar de modo soberano as proposições em tramitação de modo a atuar "[...] no cumprimento da função constitucional conferida ao Poder Legislativo de elaboração do ordenamento jurídico e de fiscalização financeira e orçamentária." (CÂMARA..., 2016, não paginado).

As proposições são também analisadas por grupos menores de Parlamentares, os quais compõem as Comissões. No âmbito das Comissões é "[...] onde se busca aprofundar o debate das matérias antes de elas serem submetidas à análise do Plenário." (CÂMARA..., 2016, não paginado).

Assim sendo, o plenário é "[...] a instância de decisão final sobre a maior parte das matérias apreciadas pelo Parlamento. É constituído pelo conjunto dos parlamentares

que compõem a Casa (Câmara ou Senado), e as decisões tomadas em seu âmbito têm caráter definitivo e irrecorrível." (ASSUNÇÃO-MATOS; BICALHO, 2016, p. 125).

Atuando por meio de "[...] pequenas Legislaturas, as Comissões podem realizar audiências, oferecer emendas, reescrever e finalmente informar ou aprovar a medida. Alternativamente, elas podem rejeitar a matéria como um todo, efetivamente rejeitar a proposta." (AMARAL, 2009, p. 46 - 47).

As Comissões podem ser permanentes, temporárias ou mistas. As comissões permanentes são formadas por cinco membros efetivos e o número de lugar de cada partido nas comissões é definido pelo Presidente da Câmara Legislativa "[...] no início da primeira sessão legislativa de cada legislatura e, nas demais sessões legislativas, até cinco dias antes da data das respectivas eleições, observado o disposto no Regimento Interno." (BORGES, 2009, p. 50).

As Comissões Temporárias são formadas para atender a fins específicos, podendo caracterizar-se como Comissão Especial, Comissão Parlamentar de Inquérito ou como Comissão de Representação. As comissões temporárias encerram-se "[...] ao término da legislatura, ou antes dele, quando alcançado o fim a que se destinam ou expirado o prazo de duração ou, ainda, se a sua instalação não se der nos dez dias seguintes à sua constituição." (BORGES, 2009, p. 50).

As Comissões Mistas são formadas por "[...] Deputados(as) e Senadores(as), podendo ser Permanentes ou Temporárias. Têm regras de criação e funcionamento definidas no Regimento Comum, à semelhança do que ocorre com as demais Comissões de cada uma das Casas." (CÂMARA..., 2016, não paginado).

Outra modalidade de comissão é a Comissão de Legislação Participativa. Nesta, a sociedade civil tem a oportunidade de acessar e participar do sistema de produção das normas "[...] que integram o ordenamento jurídico do País. Assim sendo, organizações civis e empresas podem levar diretamente ao Parlamento sua percepção sobre os problemas, demandas e necessidades da vida real e cotidiana brasileira." (CÂMARA..., 2016, não paginado).

O Senado Federal, em específico, conta com um mecanismo de participação popular chamado Portal e-Cidadania, que consiste em um espaço institucional online destinado à participação da sociedade civil no processo legislativo. (PORTAL [...] , sem datação). O portal E-Cidadania do Senado Federal está organizado em três seções: a) ideia legislativa, evento interativo e consulta pública. Por meio do canal "Ideia Legislativa", é possível propor a criação de novas leis e/ou alterar as já existentes. O

critério para a ideia ser encaminhada para a apreciação da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) é que as ideias recebam 20 mil apoios. (PORTAL [...] , sem datação). No "Evento Interativo" é possível participar de Audiências Públicas, Sabatinas e demais atividades legislativas interativas. A "Consulta Pública" possibilita emitir manifestações favoráveis e contrárias à matéria de projetos de lei, medidas provisórias entre outros. A Consulta Pública foi criada por meio da Resolução 26 de 2013 (BRASIL, SENADO FEDERAL, 2013) tendo em vista a atender ao preceito da criação de um mecanismo de participação popular na tramitação das proposições legislativas do Senado Federal. (PORTAL [...] , sem datação).

O Senado Federal possui os mesmos poderes que a Câmara dos Deputados no que tange à atividade legislativa, diferenciando-se do primeiro por possuir competências privativas.[77]

No Senado Federal, a direção política e administrativa é de incumbência da Comissão Diretora, a qual:

> [...] contando com a estrutura e por intermédio dos membros titulares da Mesa do Senado Federal – formula as políticas, os objetivos, as diretrizes e as metas, além de fazer a superior supervisão e fiscalização dos atos administrativos. A Comissão Diretora do Senado, a quem cabe exercer a administração interna do Senado nos termos das atribuições fixadas no Regulamento Orgânico, é composta pelos membros titulares da Mesa. (QUEIROZ, 2014, p. 26).

Para Amaral (2009, p. 23), o processo legislativo está relacionado a dois aspectos: a matéria e o sujeito.

> [...] à matéria, mas não apenas às normas gerais e abstratas, tradução incompleta de matéria, como também a todos os atos normativos primários, ou seja, atos normativos que inovam no mundo jurídico, que estabelecem direito novo, que antecedem todos os outros, que são, afinal, os primeiros, independentes de conterem normas gerais ou particulares. Refere-se, ainda, ao sujeito, aos atos normativos primários elaborados não somente pelo Poder Legislativo, mas também pelo legislador.

Para se criar uma lei é necessário a formulação de um projeto, ou seja, de uma proposição. De acordo com o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, proposição é toda matéria legislativa sujeita à deliberação da Câmara. (CÂMARA..., 2017).

O termo proposição, portanto, no âmbito do Congresso Nacional consiste em:

---

[77] As competências privativas relacionadas, dizem respeito, fundamentalmente, ao processo e julgamento de autoridades; a aprovação, após arguição, pública ou secreta, de autoridades; ao endividamento da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; e a suspensão de leis declaradas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal. (ARAÚJO, 2016, p. 5).

> Denominação genérica de toda matéria submetida à apreciação do Senado, da Câmara ou do Congresso Nacional. São proposições: propostas de emenda à Constituição (PECs); projetos de lei ordinária, de lei complementar, de decreto legislativo e de resolução; requerimentos; pareceres; indicações; e emendas (SENADO..., 2017).

As espécies de proposições apresentadas pelos regimentos internos das casas legislativas são:

QUADRO 33 – ESPÉCIES DE PROPOSIÇÕES

Espécies de proposições	
PL	Projeto de lei ordinária
PLP	Projeto de lei complementar
PLV	Projeto de lei de conversão
PDC	Projeto de decreto legislativo
PRC	Projeto de resolução
PEC	Proposta de emenda à constituição
PLD	Proposta de lei delegada
MPV	Medida provisória
REC	Requerimento
RIC	Requerimento de informação
MSC	Mensagem
INC	Indicação
-----	Moção
-----	Parecer
-----	Recurso

FONTE: Compilação a partir dos Regimentos Internos do Congresso Nacional (2019)

A partir de seus estudos, Cantergi (2007, p. 37) constata que dentre todas as espécies normativas "[...] a lei ordinária e a lei complementar são as mais freqüentemente utilizadas, pois são os meios mais comuns de inovar o ordenamento jurídico, ou seja, criar, modificar ou extingüir direitos e obrigações individuais."

O Projeto de Lei Ordinária (PL) consiste em proposição de matérias sobre temas específicos nos casos em que a Constituição não exige lei complementar. "As leis ordinárias partem de critérios gerais e abstratos, sendo sua essência sempre pública. Pode ser apresentado por 1 ou mais deputados [...]" (MANUAL..., 2016, p. 78).

O Projeto de Lei Complementar (PLP), pode ser apresentado por um ou mais Deputados e tem por finalidade "[...] completar, preencher, desdobrar ou explicitar determinações [...]" (MANUAL..., 2016, p. 97).

No entendimento de Coimbra (2006) as leis complementares:

> [...] são espécies normativas destinadas à regulação de certas matérias, que em função de sua importância o legislador constituinte procura salvaguardar, evitando que sejam alteradas por meio do procedimento relativo à alteração

> das demais normas jurídicas, sem colocá-las, entretanto, sob a mesma condição de rigidez das normas constitucionais. Daí serem denominadas pelos autores de "tertium genus de leis", ou normas intercalares, por situarem entre a Constituição e as leis ordinárias, figurando em posição hierárquica superior a estas. (COIMBRA, 2006, p. 96).

Conforme Coimbra (2006), o tramite para a aprovação das leis complementares é o mesmo do realizado para a aprovação das leis ordinárias havendo diferenciação apenas no quórum de votação. No caso da lei ordinária é requerida a aprovação da lei pela maioria simples dos membros da Casa e no caso da lei complementar é requerida a aprovação da lei pela maioria absoluta dos membros da Casa Legislativa.

O Projeto de Lei de Conversão (PLV), é um projeto apresentado à Medida Provisória, buscando realizar qualquer alteração no texto da proposição.

O Projeto de Decreto Legislativo (PDC) pode ser apresentado por um ou mais Deputados ou por Comissão e regula matérias de competência do Poder Legislativo, em geral, produz efeitos "[...] exclusivamente externos ao Parlamento, externalizando a resolução de questão submetida à deliberação. Na maioria dos casos responde e resolve definitivamente matérias que questionam, de fora para dentro, as prerrogativas do Poder Legislativo." (MANUAL..., 2016, p. 74).

De acordo com Lemos (2016, p.14) na atualidade, "[...] uma das aplicações em que tal espécie legislativa mais ganha corpo é na incorporação de tratados de direito internacional ao ordenamento jurídico pátrio."

O Projeto de Resolução (PRC) regula, "[...] com eficácia de lei ordinária, matéria de competência exclusiva da Assembleia Legislativa, de caráter político, processual, legislativo ou administrativo, ou quando deva a Assembleia pronunciar-se em casos, concretos[78][...]" (MANUAL..., 2016, p. 99).

O PRC é apresentado para realizar reformas e alterações no Regimento Interno abrangendo assuntos de natureza administrativa ou de interesse da Casa, inclusive criando cargos no quadro de pessoal da Secretaria da AL. O PRC pode ser proposto por um ou mais Deputados, pela Mesa, por Comissão Permanente e/ou por Comissão Especial. (MANUAL..., 2016).

No entendimento de Lemos (2016, p. 15) as "[...] resoluções são atos eminentemente internos, do Congresso Nacional ou de qualquer de suas casas,

---

[78] a) perda de mandato de Deputado; b. qualquer matéria de natureza regimental; c. todo e qualquer assunto de sua economia interna, que não se compreenda nos limites de simples ato administrativo, a cujo respeito se proverá regulamento dos seus serviços. (MANUAL..., 2016, p.99).

possuindo efeitos internos e, excepcionalmente, externos, como os que dispõem acerca da delegação legislativa."

A Emenda é uma proposição "[...] apresentada como acessória ou aderente a outra principal, que já se encontra em tramitação." A Emenda pode ser de diferentes formas: supressiva, modificativa, aditiva, substitutiva, subemenda e/ou aglutinada. A Emenda supressiva retira ou suprime parte da proposição. A modificativa altera/modifica a proposição, sem contudo, distanciar-se da proposição original. A aditiva busca acrescentar elemento novo à proposição original. A substitutiva, altera a proposição original em sua substância. "Quando a atinge no todo, recebe o nome de "Substitutivo", pois, uma vez aprovada prejudica a proposição principal, substituindo-a. Os substitutivos recebem numeração diferenciada das demais emendas." A subemenda suprime, modifica, substitui ou inclui dispositivos aos textos das emendas apresentadas à proposição principal, sendo, atribuição exclusiva da Comissão Permanente. Por fim, a aglutinativa, que consiste na fusão de emendas ou subemendas e/ou destas com a proposição original. (MANUAL..., 2016, p. 57)

A Emenda pode ser apresentada por um ou mais Deputados. No caso de serem apresentadas em Comissão, são de autoria dos Relatores das proposições. Quando as Emendas são apresentadas em plenário requerem 18 assinaturas adicionais à do autor. Já as Emendas apresentadas como Proposta de Emenda Constitucional (PEC), requerem a assinatura de 32 Deputados os quais são considerados autores e as Emendas aglutinativas requerem a assinatura de 2/3 dos Deputados. (MANUAL..., 2016).

Quando as Emendas forem realizadas em Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e/ou ao Orçamento Anual, além de exigir formatação especial, independente da forma, no caso de acrescentarem despesas, "[...] devem, no corpo da própria emenda, indicar os recursos correspondentes, obtidos exclusivamente pela anulação total ou parcial de outras despesas já previstas na proposição. (MANUAL..., 2016, p. 58).

A Proposta da Emenda Constitucional (PEC) tem como característica propor emendas à constituição federal e pode ser apresentada pelo presidente da república, um terço dos deputados federais ou senadores, ou ainda, por mais da metade da assembleia legislativa.

A Proposta de Lei Delegada (PLD) é de atribuição exclusiva do Presidente da República. A delegação é concebida por meio de resolução do Congresso, pormenorizando conteúdo e termos do exercício. (QUEIROZ, 2014).

> A resolução pode determinar que o projeto de lei a ser elaborado pelo presidente da República seja apreciado pelo Congresso, que o aprovará ou o rejeitará, em turno único, sem direito a emendá-lo. Caso não o faça, a lei delegada editada valerá a partir de sua publicação, mas o Congresso pode sustar a lei se ela exorbitar dos limites da delegação legislativa. (QUEIROZ, 2014, p. 50).

O Projeto de Lei Delegada, é submetido à apreciação em comissão mista temporária e em plenário. É importante ressaltar que não estão passíveis de modificação pela Lei Delegada matérias de competência privativa, "[...] das Casas do Congresso, reservadas à lei complementar, sobre organização do Poder Judiciário e do Ministério Público, além de temas ligados à cidadania, aos direitos individuais, políticos e eleitorais, bem como planos plurianuais e leis orçamentárias." (QUEIROZ, 2014, p. 50).

A Medida Provisória (MPV) foi criada pela Constituição Federal em substituição ao decreto-lei. Consiste em uma norma legislativa de autoria da presidência da República a ser empregada em casos de relevância e urgência excetuando-se alguns assuntos.[79] (CÂMARA..., 2016).

A Medida Provisória (MPV) foi criada pela Constituição Federal em substituição ao decreto-lei. Consiste em uma norma legislativa de autoria da presidência da República a ser empregada em casos de relevância e urgência excetuando-se alguns assuntos.[80] (CÂMARA..., 2016).

A MPV começa vigorar imediatamente após a sua publicação, no entanto, antes da sua conversão em lei, precisa ser aprovada pelo Congresso Nacional. (CÂMARA..., 2016).

Durante o período de votação no Congresso Nacional, a MPV paralisa a apreciação de outros Projetos de Lei no Plenário tendo em vista a MPV ser o item prioritário na pauta da votação. A MPV vigora por 60 dias, os quais podem ser prorrogados por igual período caso não haja votação durante este tempo. Não sendo aprovada pela Câmara e pelo Senado neste período perde-se a validade de sua edição, "[...] ficando o Executivo impedido de reeditá-la na mesma sessão legislativa. Sua tramitação começa pela Câmara e, depois, é remetida ao Senado." No caso da MPV ser

---

[79] A legislação impede que o presidente legisle, por meio de MPs, sobre assuntos relacionados à nacionalidade, cidadania, direitos políticos, partidos políticos, direitos penal, processual penal e processual civil, planos plurianuais, orçamentos e créditos suplementares. (CÂMARA..., 2016, não paginado).

[80] A legislação impede que o presidente legisle, por meio de MPs, sobre assuntos relacionados à nacionalidade, cidadania, direitos políticos, partidos políticos, direitos penal, processual penal e processual civil, planos plurianuais, orçamentos e créditos suplementares. (CÂMARA..., 2016, não paginado).

modificada pelo Congresso torna-se um Projeto de Lei de Conversão (PLV) e no caso de ser modificada pelo Senado a proposição torna a ser apreciada pelos Deputados. Se a MPV for aprovada, tanto no Senado quanto na Câmara sem alterações, a mesma "[...] é submetida à promulgação do presidente do Senado. Quando é aprovado o PLV, o texto é enviado à sanção do presidente da República. No caso de veto total ou parcial, seu exame pelo Congresso segue as mesmas regras com relação a projeto de lei." (CÂMARA..., 2016, não paginado).

Se a MPV for rejeitada pela Câmara ou pelo Senado, o Presidente da Casa deve comunicar a decisão ao Presidente da República, bem como, publicar no Diário Oficial da União (DOU) um ato declaratório de rejeição da MPV. (CÂMARA..., 2016).

O Requerimento (REC) tem como objetivo implementar prerrogativas constitucionais e regimentais internas ou externas à Assembleia, "[...] subdividindo-se em vários tipos e formas[81] relacionadas a cada uma das situações específicas. Em todos os casos são os instrumentos utilizados para a realização de uma ação, legislativa ou fiscalizadora, do Parlamentar." (MANUAL..., 2016, p. 111).

O Requerimento de Informação (RIC), como o próprio nome já indica, requer informações e/ou esclarecimentos sobre assuntos relacionados à pasta e/ou matéria sujeitas à fiscalização da Assembleia Legislativa. Em geral são destinados aos "[...] Secretários de Estado, diretores, dirigentes e superintendentes de órgãos da Administração Pública direta, indireta, fundacional, bem como de Universidades Públicas, Tribunal de Contas do Estado, Procurador Geral de Justiça e [...] do Estado [...]". (MANUAL..., 2016, p. 124).

O RIC pode ser apresentado por um Deputado ou mais e/ou por Comissão Permanente ou Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), importando em crime de responsabilidade o fornecimento de falsas informações e/ou a sua recusa ou não atendimento no prazo de 30 dias. (MANUAL..., 2016).

A Mensagem (MSG) é o texto que acompanha as proposições do Poder Executivo com função de justificativa no intuito de explicar a proposta e/ou de servir como recurso para a exposição de motivos de uma proposição. "Em geral, encontra-se no corpo da mensagem (MSG) encaminhada pelo Poder Executivo ao Poder Legislativo e é identificada pela sigla E.M." (CÂMARA..., 2016, não paginado).

---

[81] Verbal ou escrito, individual ou coletivo, sujeito ao despacho do Presidente ou à deliberação em Plenário ou nas Comissões. (MANUAL..., 2016).

A Indicação (INC) pode ser apresentada por um ou mais Deputados ou por Comissão e trata-se de uma proposição considerada de interesse público que não se adequa a um projeto ou a uma moção de iniciativa da Assembleia Legislativa, remetida sempre ao Chefe dos Poderes do Estado ou da União. (MANUAL..., 2016).

A Moção consiste em uma proposição destinada a "[...] aplaudir ou repudiar todo e qualquer ato ou omissão do Poder Público em todas as esferas." (MACHADO, 2008, não paginado).

O Parecer é a espécie de proposição por meio da qual as Comissões se pronunciam sobre as matérias legislativas. (CÂMARA..., 2018).

O recurso depende de deliberação em plenária em última instância e consiste em um instrumento legislativo para o legislador se posicionar diante do posicionamento contrário proveniente do Presidente, da Mesa Diretora ou das Comissões. (INTERLEGIS, 2016).

As proposições que consistem em "[...] projetos de resolução, de decreto legislativo, emendas, indicações, requerimentos, recursos, pareceres e propostas de fiscalização e controle têm sua iniciativa reservada a deputados, comissões técnicas e à Mesa." (CÂMARA..., 2019, não paginado).

As proposições, conforme se observa são de diferentes naturezas, tanto em sua origem quanto em suas finalidades, se apresentando por meio de diferentes espécies tendo em vista a situação a que se destina. Neste sentido, é importante observar que nem toda proposição pode ser transformada em norma jurídica. Assim, as proposições podem ser divididas em proposições normativas (passíveis de se transformar em norma jurídica) e proposições documentais (não passíveis de se transformar em norma jurídica), conforme quadro a seguir:

QUADRO 34 – CLASSIFICAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES

Proposições Normativas		**Proposições Documentais**	
PL	Projeto de lei ordinária	REC	Requerimento
PLP	Projeto de lei complementar	RIC	Requerimento de informação
PLV	Projeto de lei de conversão	MSC	Mensagem
PDC	Projeto de decreto legislativo	INC	Indicação
PRC	Projeto de resolução	-----	Moção
PEC	Proposta de emenda à constituição	-----	Parecer
PLD	Proposta de lei delegada	-----	Recurso
MPV	Medida provisória		

FONTE: Elaboração própria a partir dos regimentos internos do Congresso Nacional, (2019).

A iniciativa de apresentação das proposições de diferentes espécies pode ser dos Deputados, do Presidente da República, do Supremo Tribunal Federal, dos Tribunais

Superiores, do Procurador Geral da República e dos grupos da sociedade civil organizada. (CÂMARA..., 2016).

A maioria das proposições começa na Câmara dos Deputados. No âmbito da Câmara as proposições são distribuídas nas Comissões. Caso sejam aprovadas nas Comissões as proposições seguem para o plenário. Neste os Deputados deliberam sobre a matéria legislativa. Sendo aprovada em plenário pelos Deputados, segue para a Casa revisora, ou seja, o Senado Federal. No âmbito do Senado Federal, ocorre processo semelhante. Após a apresentação da proposição ao Senado Federal, a tramitação inicia-se pela análise das mesmas nas Comissões, seguida da deliberação no plenário pelos parlamentares do Senado. Por fim, as proposições voltam para a casa propositora (neste Caso, a Câmara dos Deputados) que dá a palavra final sobre a matéria legislativa. (TV SENADO, 2012).

De acordo com Queiroz (2014, p. 44) formalmente a tramitação das proposições passíveis de se tornarem lei no âmbito do plenário passam por etapas. A primeira etapa é a tramitação nas Comissões, nesta a proposição é apresentado em plenário, numerada e distribuída às Comissões. No caso de proposições com conteúdo idêntico as mesmas tramitam juntas, procedimento chamado de apensação, ou seja, "[...] instrumento regimental que determina a tramitação conjunta de proposições da mesma espécie que disponham sobre assuntos idênticos ou correlatos. Na prática, é a anexação de uma matéria mais nova a outra mais antiga, desde que sejam análogas ou conexas." (QUEIROZ, 2014, p. 43).

A apensação é realizada por meio de "[...] ofício, por despacho do Presidente, mas também pode ser objeto de requerimento de parlamentar. Também pode ocorrer a desapensação, por requerimento de parlamentar." (QUEIROZ, 2014, p. 43).

Em seguida o Presidente da Comissão designa um parlamentar para atuar como relator e emitir parecer. (QUEIROZ, 2014).

Ao relator também é estipulado prazo determinado para a emissão do parecer. O parecer consiste na "[...] proposição por meio da qual a comissão se pronuncia sobre qualquer matéria sujeita a seu estudo." (QUEIROZ, 2014, p. 62).

O parecer é composto por três etapas: relatório, voto do relator e parecer da comissão.

> O relatório faz uma exposição circunstanciada da matéria; o voto do relator manifesta a opinião dele sobre a conveniência de aprovação ou rejeição, total ou parcial, da matéria ou sobre a necessidade de dar-lhe substitutivo ou

> oferecer-lhe emenda; e o parecer da comissão, com as conclusões desta e da indicação dos votos de cada um dos integrantes do colegiado. [...] No Senado, inclui-se a análise da proposição como parte integrante do parecer. (QUEIROZ, 2014, p. 62).

O parecer pode ser favorável, favorável com emendas, favorável com substitutivo ou contrário. No caso do relator indicar a necessidade de parecer substitutivo[82], "[...] exceto no caso de medidas provisórias ou PECs, [...], abre-se novo prazo de emendas." (QUEIROZ, 2014, p. 45).

A próxima etapa é a discussão do parecer nas Comissões. A análise da constitucionalidade, da admissibilidade e do mérito é feita nas Comissões. Tendo em vista que a Constituição Federal (1988) organiza o Estado e define os direitos e deveres dos cidadãos, toda proposição é encaminhada para a Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania (CCJC) que observa se a mesma atende aos princípios constitucionais. (CÂMARA..., 2016).

As proposições são analisadas por comissões técnicas, assim, se a matéria legislativa for sobre imposto de renda, por exemplo, está será submetida à deliberação da Comissão de Finanças e Tributação (CTF), se a matéria legislativa tratar sobre previdência, esta será submetida à deliberação da Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF). (CÂMARA..., 2016).

Em muitos casos, a aprovação das proposições se dá no âmbito das próprias Comissões, enquanto outros seguem para análise pelo Plenário. Após aprovação pela Câmara Legislativa, o projeto é encaminhado para o Senado Federal.

Durante esta etapa, qualquer membro da Comissão poderá solicitar vistas do projeto, na qual o mesmo pode ser retirado da pauta e submetido novamente em até duas sessões do plenário da Câmara. (CÂMARA..., 2016).

Ao final das duas sessões o projeto poderá receber "[...] parecer divergente, sob a forma de voto em separado. Podem ainda ser sugeridas alterações ao voto do relator. Se ele concordar, terá prazo até a reunião seguinte para a redação do novo texto." (QUEIROZ, 2014, p. 45).

Após esta tramitação, passa-se à votação do parecer. Durante a "[...] fase de votação, os parlamentares poderão, além de votar contra ou favor, destacar: a) emendas rejeitadas pelo relator, ou b) partes do texto aprovado." (QUEIROZ, 2014, p. 45).

---

[82]A emenda é chamada de substitutivo quando o Relator propõe uma nova redação global ao projeto, alterando-o de maneira substancial. Esse tipo especial de emenda substitui integralmente o texto original da proposição. (CÂMARA..., 2016, não paginado).

Após a votação nas Comissões, o projeto é encaminhado ao plenário para a aprovação. O prazo para recurso, usualmente, é constituído de "[...] cinco sessões para projetos aprovados conclusivamente ou rejeitados terminativamente pelas comissões com esse poder." (QUEIROZ, 2014, p. 45).

Por fim, a votação do recurso. No caso de o recurso obter "[...] o voto da maioria simples, o projeto será apreciado no plenário e nesta fase cabem emendas, o que força seu retorno às comissões. Se for rejeitado o recurso, o projeto segue para a Casa revisora ou é arquivado, conforme o caso." (QUEIROZ, 2014, p. 45).

Após a proposição ser votada no Congresso Nacional ela ainda é submetida à deliberação executiva que pode sancionar (aprovar) ou vetar (recusar) a proposição.

No caso de aprovação, a proposição torna-se lei e o Presidente da República tem o prazo de 48 horas para ordenar a publicação da mesma no Diário Oficial da União (DOU). No caso de reprovação o executivo deve encaminhar ao Congresso Nacional as razões que fundamentam, mantém ou rejeitam o veto. (CÂMARA..., 2016).

Do ponto de vista institucional regulado pelos regimentos internos a aprovação das proposições dependem de vários fatores, dentre eles, da "[...] mobilização da sociedade, do interesse dos Parlamentares e dos partidos e da articulação do Governo." (CÂMARA..., 2016, não paginado).

5.2 TENSIONAMENTOS EM TORNO DA ATIVIDADE LEGISLATIVA: O SENTIDO ENDÓGENO DO LEGISLATIVO FEDERAL

Na concepção de Maar (1982) toda a ação humana é política. A política "[...] surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é o fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade." (MAAR, 1982, p. 8).

Para o autor a política se apresenta sob duas formas: uma operada na esfera social e a outra operada na esfera institucional. A política na esfera social está relacionada com a condição humana e suas relações, as quais requerem atitudes políticas em torno da tomada de decisões. Já a politica institucionalizada está

relacionada com a esfera institucional e os espaços onde se realizam, ou seja, envolvem o aparelho Estatal, a disputa pelo poder político e o controle do governo.

Couto (2001, p. 34) explica que há uma interrelação entre *Polity*, *Politics* e *Policies*, estando as mesmas relacionadas a diferentes esferas da vida estatal, quais sejam: estrutura, funcionamento e produtos.

A Polity, compreendida como estrutura está relacionada às instituições propriamente ditas, ou seja, à Estrutura Constitucional do Estado, a qual, pela sua organicidade se constitui como condicionante da atividade política. "A estrutura diz respeito às regras de relacionamento entre os atores e às organizações em que eles atuam." (COUTO, 2001, p. 34).

A Politics a partir da noção atividade política propriamente dita, está relacionada ao funcionamento, ou seja, ao processo de formulação das políticas. O funcionamento das políticas, embora, possuindo dinâmicas próprias, se desenvolve a partir do "[...] arranjo constitucional em vigor."

As Policies, compreendidas como decisões políticas, operam na esfera dos resultados e seus produtos. "Os produtos são aquilo que o Estado gera, seja para se autogerir e manter-se, seja para responder às demandas sociais existentes - filtradas e interpretadas de acordo com as condições em que se desenrola a politics." (COUTO, 2001, p. 34 - 35).

No entendimento do autor, a Polity, definida como estrutura constitucional do Estado estabelece as condições do "jogo político propriamente dito" (a politics). A Polity abrange o conjunto de regras do jogo mas não define os resultados, ou seja, as decisões políticas (policies), uma vez que estas "[...] decorrem do desfecho de conflitos, negociações e acordos, travados entre os participantes dos diversos âmbitos decisórios da polity."

Estas diferentes esferas criam uma gradação condicionante em torno da atividade política, assim, "[...] as regras institucionais condicionam o jogo político, que condiciona o conteúdo das políticas." (COUTO, 2001, p. 35).

Importa observar que a atividade política institucionalizada implica uma relação intrínseca com o poder. Neste sentido, "[...] o Estado e seu agente, o governo, são o objeto principal da disputa de todas as orientações políticas, de todos os partidos, incluindo as oposições e a situação, que tem como papel principal manter-se onde está: no poder." (MAAR, 1982, p. 47).

Bobbio (1998) em suas teorizações argumenta que há uma diferença conceitual entre o poder social e o poder sobre as coisas. Para o autor, o poder social está relacionado com a vida em sociedade e consiste no poder do homem sobre o homem. Assim sendo, o homem não é apenas sujeito mas também objeto do poder social.

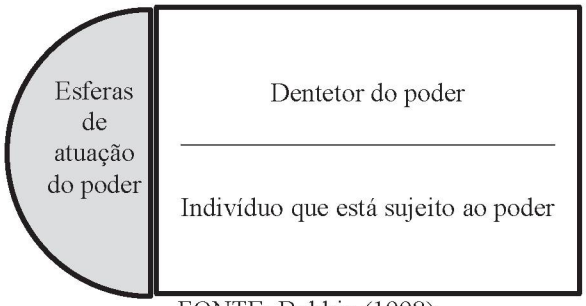
Neste sentido, o poder social tem como fundamento as relações humanas, já que pressupõe sempre outro indivíduo, ou seja, não pode existir poder se "[...] não existe, ao lado do indivíduo ou grupo que o exerce, outro indivíduo ou grupo que é induzido a comportar-se tal como aquele deseja. Sem dúvida, como acabamos de mostrar, o Poder pode ser exercido por meio de instrumentos ou de coisas." (BOBBIO, 1998, p. 934).

No entendimento do Bobbio (1998) embora o poder sobre os homens seja diferente do poder sobre as coisas, e poder sobre as coisas possa se converter em um recurso para o exercício do poder social, o poder social, tem sempre como dimensão fundante as relações:

> Se tenho dinheiro, posso induzir alguém a adotar um certo comportamento que eu desejo, a troco de recompensa monetária. Mas, se me encontro só ou se o outro não está disposto a comportar-se dessa maneira por nenhuma soma de dinheiro, o meu Poder se desvanece. Isto demonstra que o meu Poder não reside numa coisa (no dinheiro, no caso), mas no fato de que existe um outro e de que este é levado por mim a comportar-se de acordo com os meus desejos. O Poder social não é uma coisa ou a sua posse: é uma relação entre pessoas. (BOBBIO, 1998, p. 934).

No entendimento do autor, o poder enquanto fenômeno social que se realiza nas e a partir das relações humanas é operado em diferentes esferas de atividades. Assim sendo, o poder é constituído por uma relação tríade:

FIGURA 9 – ESFERAS DE ATUAÇÃO DO PODER



FONTE: Bobbio (1998).

Bobbio (1998, p. 934) faz ainda uma distinção do poder enquanto intenção (poder potencial) e enquanto ação (poder em ato ou atual):

> Quando, no exercício do Poder, a capacidade de determinar o comportamento dos outros é posta em ato, o Poder se transforma, passando da simples possibilidade à ação. Assim, podemos distinguir entre o Poder como simples possibilidade (Poder potencial) e o Poder efetivamente exercido (Poder em ato ou atual).

Na esfera de atuação política, o poder político como uma manifestação interna da soberania estatal, começa no processo de legislatura, ou seja, no processo de proposição da leis, pois quem detém o poder de iniciativa de formulação das leis detém também o domínio do processo de formulação das mesmas, definindo inclusive os interesses a serem normatizados pela ordem jurídica. (SILVA, 2010).

A lei, enquanto "[...] conceito formal de ato jurídico abstrato, geral, obrigatório e modificativo da ordem jurídica existente" formulada por meio de processo constitucionalmente qualificado, é "[...] o ato oficial de maior realce na vida política." (SILVA, 2010, p. 145).

> Ato de decisão política por excelência, é por meio dela que o poder estatal propicia ao viver social modos predeterminados de conduta, de maneira que os membros da sociedade saibam, de antemão, como pautar-se na realização de seus interesses individuais. (SILVA, 2010, p. 145).

Neste sentido a ação legislativa é um ato do poder político institucionalizado:

> Se a lei é um meio de transformação de interesses da ordem social em interesses da ordem jurídica, bem se vê a importância da inciativa das leis, do poder que se reconhece a alguém ou a algum órgão de submeter projetos de leis ao Legislativo. A iniciativa legislativa, então, aparece como poder de escolha de interesses sociais a serem tutelados pela ordem jurídica. E daí sua conotação de ato político, pois só à função política cabe escolher livre e discricionariamente as vias a serem seguidas. (SILVA, 2010, p. 146).

Nesta perspectiva, as políticas públicas constituem-se como o "[...] o espelho dos valores e visão de mundo daqueles que controlam o poder." (TORRENS, 2013, p. 191).

Considerando que legislação é "[...] uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social [...]" (CURY, 2000, p. 15) os legisladores, são as pessoas que definem a sociedade e a educação.

No entendimento de Ranciére (1996) a democracia foi tomada por mecanismos de controle a partir dos quais há a implementação de regulamentações e procedimentos

para garantí-la, no entanto, mesmo diante do movimento de despolitização da política há uma renuncia à política democrática, mas nunca ao poder.

No caso do sistema político brasileiro, é importante observar que a separação tripartite dos Poderes foi importada dos Estados Unidos e foi implementado no Brasil "[...] sem um projeto coerente e racional de instituições políticas." (BOEIRA, 2015, não paginado).

> [...] a tripartição de poderes, nos Estados Unidos, representa um modelo acidental de instituições políticas, uma vez que a maior parcela de poder é concentrada na própria sociedade e esta, organizada na base, possui condições sociais e políticas suficientes para controlar os poderes políticos, equilibrando-os. [...] um modelo político em que o monopólio da legitimidade de poder e de controle não se situa dentre os poderes, mas na própria base social. A sociedade, assim, possui condições de controlar o poder e, ao assim proceder, vivenciar na prática a democracia constitucional. Em um certo sentido, é apropriado dizer que nos Estado Unidos, a sociedade, e não o Estado, é o verdadeiro centro de poder. (BOEIRA, 2015, não paginado).

De acordo com Boeira (2015, não paginado), Estados Unidos e Brasil tem realidades muito diferentes. O Brasil, diferentemente dos Estados Unidos se forjou na desigualdade. "Os Estados Unidos não conheceram um passado feudal, o que afastou o país das heranças baseadas nos ideários sociais de estratificação e sustentação tradicional do poder."

O presidencialismo avança ao extinguir a atribuição moderadora de chefe de Estado; conforme vigorava na Constituição do Império. Assim a partir da instauração da República o presidente fica responsável por duas atribuições: a chefia de Estado e a Chefia de Governo, e "[...] com a versão tripartite dos poderes, tal como temos hoje, não há um órgão para estabelecer o consenso político acima dos demais." No entanto, com a concentração de funções (de Estado e de Governo) e a implementação da tripartição de poderes esperava-se que a sociedade pudesse ter uma participação efetiva sobre os poderes, o que não ocorreu. No Brasil, poder que emana do povo é apenas um princípio jurídico que não se materializa na realidade. (BOEIRA, 2015, não paginado).

> A sociedade brasileira, por herança patrimonialista e concebida pelo Estado, não o controla efetivamente. Muito pelo contrário. Por ele age e por ele é condicionada. A conseqüência disso foi uma inadequação das instituições americanas ao nosso contexto, que começou com a República e perpassa até os dias atuais. A importação indevida das instituições americanas para o Brasil [...] acabou assim, por concentrar uma alta carga de poderes nas mãos do Poder Executivo, o que durante o século XX se agravou com diversas

> ondas de golpes de Estado e de Autoritarismos [...] (BOEIRA, 2015, não paginado)

Embora o princípio da democracia seja "a vontade do povo" o que se observa é que estado/governo e poderes, em especial, o legislativo federal, utilizando-se dos próprios meios institucionais se apropriam da lógica organizativa e legal para fins próprios descaracterizando-se de seu fim exógeno. Existe, portanto, um legislativo federal institucionalizado regulamentado pela constituição e por regimentos específicos (Senado Federal e Câmara dos Deputados) e existe um legislativo federal que apoiando-se na lógica organizativa e legal do legislativo institucionalizado cria sua própria lógica de funcionamento redefinindo seus fins.

Essa lógica de funcionamento com fins endógenos, deixa de cumprir o maior preceito constitucional do regime democrático que é a soberania do povo. Embora do ponto de vista institucional tenham sido previstos caminhos para a participação popular esta não ocorre.

De acordo com Avritzer (2016) a participação popular institucionalizada não possui mecanismos eficientes. O projeto de lei de iniciativa popular, por exemplo, embora previsto no artigo 61 da Constituição, não se materializa na prática.

De acordo com Queiroz (2014, p. 53), para a submissão de um projeto de lei são necessárias aproximadamente um milhão e meio de assinaturas. Além disso, as exigências para a conferência dos dados e das assinaturas o torna inexecutável. "De outubro de 1988, data da promulgação da atual Constituição Federal, a junho de 2014, nenhuma proposição tramitou como iniciativa popular porque não foi possível conferir os dados e assinatura de cada eleitor." Em geral os projetos de iniciativa popular são subscritos por um Parlamentar ou Comissão Legislativa Participativa. (QUEIROZ, 2014, p. 53).

A audiência pública, embora seja, um mecanismo de participação popular previsto por lei não se materializa na prática:

> [...] o que se vê no acompanhamento dos trabalhos legislativos é que esta participação, quando ocorre, é simplesmente uma formalidade, sem que o posicionamento da sociedade seja de fato incorporado ao debate parlamentar. Muitas vezes, audiências públicas se configuram como uma mera disputa na indicação de participantes que representam interesses já identificados, com o único objetivo de validar posicionamentos já assumidos pelos parlamentares. (ANGELI, 2016, p. 36).

Este contexto de desconsideração da soberania do povo não é exclusivo de um determinado tempo histórico, pelo contrário, permeia toda a atividade legislativa. Inclusive nos tempos atuais em que além das audiências públicas e da participação popular na proposição de projetos de lei, se conta com mecanismos tecnológicos para a participação popular[83] estes não necessariamente são tomados como referentes para as decisões dos legisladores. Ou seja, o fator mais frágil e contraditório da participação popular, é que embora ela exista enquanto mecanismo institucional legal, ela não necessariamente significa que as reivindicações da sociedade civil sejam levadas em consideração. Um claro exemplo desta afirmativa é a tramitação e aprovação da MPV 746/2016, conforme já evidenciado neste estudo.

No que se refere à consulta pública importa observar ainda dois aspectos. O primeiro é que diante da variedade de proposições dos legisladores com temas difusos e do grande número destas[84], torna-se impossível que a população acompanhe a atividade legislativa, o que revela a pouca participação da opinião pública na tramitação de algumas matérias legislativas, afinal, qual cidadão trabalhador teria tempo hábil para acompanhar a tramitação das proposições pela internet ou pelo canal aberto da TV Senado que transmite sua programação 24 horas por dia? Por outro lado, contraditoriamente, quando determinadas proposições se tornam objeto da opinião pública, a participação da população é simplesmente desconsiderada pelos legisladores.

De acordo com Meneguello (2013), a forma como um governo trata a participação dos cidadãos revelam indicativos para compreender a relação entre governo e cidadãos:

> Tendo como lugar de origem a esfera pública, entendida como o espaço do controle democrático das atividades de estado, a opinião pública nos permite entender a relação entre o governo e os cidadãos e, mais especificamente, a capacidade do sistema em dar respostas ao descontentamento e à critica sobre seu desempenho. (MENEGUELLO, 2013, p. 112).

A opinião pública é, na estrutura institucional legal, a representatividade do povo, o qual o legislativo federal deveria representar. A desconsideração da soberania do povo representa o desmonte do regime democrático e revela a contradição da existência de uma estrutura estatal que deixa de atender às finalidades de sua criação para atender à finalidades endógenas.

---

[83] Rádio e TV, página da internet (Câmara e Senado), canais como os disponibilizados pelo site do Senado Federal (ideia legislativa, evento interativo, consulta pública) etc.
[84] O acúmulo de proposições desde 1988 (até 2017) já chegou aos 80 mil. (CERDEIRA, 2018).

Além do princípio não concretizado de participação da sociedade e do partilhamento de poder por parte do povo, a chefia do Poder Executivo, no regime presidencial, tendo as atribuições de Chefe de Estado e Chefe de Governo na mesma pessoa caracteriza-se por ser um poder unipessoal que confunde/funde Estado e Governo.

> Enquanto o Estado cuida do consenso político, a saber, da unidade integral acerca dos valores éticos comuns partilhados na comunidade política, o governo, por ser produto de uma disputa político-partidária, representa interesses e aspirações de cunho ideológico e setorial, sendo controlado por uma oposição institucionalizada. Assim, como se vê, as funções de chefia de Estado e de chefia de Governo são diferentes, pois enquanto o primeiro cuida do consenso, o segundo, nasce do conflito ideológico. (BOEIRA, 2015, não paginado).

Estado (Polity) e Governo (Politics) não são sinônimos. De acordo com Maar, (1982, p. 36), o governo é o agente da atividade política de um Estado. A atividade política, portanto, se realiza "[...] concretamente, pelo exercício do poder do governo."

Em suas teorizações Garcia (1977) apresenta a distinção entre Estado e governo, afirmando que o primeiro estaria relacionado às instituições permanentes que fundamentam a existência do mesmo e garantem a governabilidade, como por exemplo, o legislativo federal, o exército etc. Já o governo estaria relacionado à governabilidade propriamente dita na qual desempenha-se por um determinado tempo as funções do Estado.

Além disso, considerando as dinâmicas que interferem nas formas de apropriação do poder no âmbito do Legislativo Federal, é possível apontar a fragilidade na representatividade da Câmara de Deputados e do Senado Federal. Embora a representatividade seja compreendida como "[...] uma característica necessária para que um regime seja considerado democrático" (VIEIRA, 2016, p. 4) isso não ocorre de fato.

De acordo com a Constituição (1988), à Câmara dos Deputados caberia representar diretamente o povo e o Senado Federal representar os Estados. No entanto, "[...] não há deputados nacionais, eleitos na circunscrição do País como um todo, mas sim bancadas estaduais de deputados federais, o que faz com que estes também se vejam como representantes das Unidades da Federação no plano nacional." (CINTRA; LACOMBE, 2007, p. 146).

Além disso, apesar de haver uma definição conceitual e substancial que marca a atuação e atribuição do Legislativo e do Executivo, isso não quer dizer que os mesmos atuam necessariamente com o mesmo poder decisório.

O conflito entre o Executivo e o Legislativo tem sido elemento historicamente crítico para a estabilidade democrática no Brasil, em grande medida por causa dos efeitos da fragmentação na composição das forças políticas representadas no Congresso e da agenda inflacionada de problemas e demandas imposta ao Executivo. (ABRANCHES, 1988, p. 8).

Oliveira (2009) também observa que a própria estrutura organizativa e de tramitação do legislativo federal e do Executivo resultam em discrepância e privilégio do Executivo sobre o Legislativo. Enquanto no âmbito do legislativo federal as proposições são tramitadas em regime ordinário levando longo tempo para sua apreciação, no âmbito do Executivo as proposições tramitam em regime de urgência. A autora, em suas teorizações constata que há um evidente privilégio no tratamento legislativo entre os projetos originados no próprio legislativo e entre os projetos originados no Executivo.

Quando há influência, direta ou indireta, do Executivo, a arena de decisão legislativa se desloca do Congresso Nacional, desqualificando, por exemplo, as comissões, e se institui nos espaços da administração federal controlados pelo Poder Executivo. As matérias, assim, chegam resolvidas no Congresso apenas para formalização. Já as matérias originadas no próprio Legislativo, de autoria de deputados, senadores ou comissões, submetem-se a todo rigor ritual do processo definido regimentalmente, inclusive com atuação e influência evidente das comissões. Há discussão e debate sobre o mérito dos projetos em relação a que sua relevância como instituidor de norma passa a ser avaliado. É desse processo que o Executivo vê-se dispensado, na medida em que os seus projetos se submetem a outros meios de negociação. (OLIVEIRA, 2009, p. 552).

O Executivo domina o processo legislativo porque tem poder de agenda e esta agenda[85] é processada e votada por um Poder Legislativo organizado de forma altamente centralizada em torno de regras que distribuem direitos parlamentares de acordo com princípios partidários. No interior deste quadro institucional, o presidente conta com os meios para induzir os parlamentares à cooperação. Da mesma forma, parlamentares não encontram o arcabouço institucional próprio para perseguir interesses particulares. Ao contrário a melhor estratégia para a obtenção de recursos eleitorais é votar disciplinarmente. (LIMONGI; FIGUEIREDO, 1998, p. 85).

---

[85] De acordo com Limongi e Figueiredo (2001, p. 23) o poder de agenda consiste na "[...] capacidade de determinar não só que propostas serão consideradas pelo Congresso, mas também quando o serão."

Conforme o ideário explorado por Oliveira (2009, p. 27), embora a CF (1988) tenha se constituído como um marco normativo garantindo ao Legislativo a retomada dos poderes subtraídos pelo regime militar, mantiveram-se "[...] resquícios autoritários que garantem força ao Executivo na sua relação com o Legislativo."

Para compreender a formulação das leis que convergem para o direito à educação em um país como o Brasil fundado nas desigualdades, nos reportamos à Poulantzas e sua teoria de Estado. Em suas considerações o autor busca transcender as perspectivas teóricas instrumentais que vinculam Estado e classe social. Embora o autor reconheça os aspectos econômicos, a centralidade de sua investigação está nas relações sociais de produção e na divisão social do trabalho:

> [...] a materialidade institucional do Estado como aparelho "especial" não pode ser reduzida a seu papel de dominação política. Deve ser, antes de mais nada, procurada na relação do Estado com as relações de produção e a divisão social do trabalho que elas implicam. (POULANTZAS, 2000, p. 55).

Nesta perspectiva, a centralidade está nas lutas no interior das relações sociais de produção, assim, para Poulantzas (2000) o Estado é uma condensação de relação de forças entre as classes e os grupos sociais. Neste sentido, a base constitutiva do Estado não se restringe a um bloco no poder, pois, havendo tais lutas e, portanto a possibilidade de resistência, do mesmo modo que o Estado não é totalmente produzido pelas classes dominante, também não é totalmente produzido pelas classes dominadas.

O poder é apresentado pelo autor como uma relação, uma prática. (POULANTZAS, 2000). Para o autor a centralidade está nas lutas:

> [...] todo poder (e não somente um poder de classe) só existe materializado nos aparelhos (e não somente nos aparelhos de Estado). Esses aparelhos não são simples apêndices do poder, porém detém um papel constitutivo, pois o próprio Estado está presente organicamente na geração dos poderes de classe. Entretanto, na relação poder/aparelhos, é a luta (das classes) que detém o papel fundamental, luta cujo o campo é o das relações de poder, de exploração econômica e de domínio/subordinação politica-ideológica. (POULANTZAS, 2000, p. 51).

Partindo de tais considerações epistemológicas, importa considerar que a relação entre Estado, sociedade e educação é permanentemente marcada por lutas (das classes). Tais lutas são complexas, dinâmicas e trazem consigo um projeto de formação e de sociedade marcadas por determinantes que revelam conceitos, papéis, significações e ideologias.

No entendimento de Limongi e Figueiredo (1998, p. 82) "[...] a unidade de referência a estruturar os trabalhos legislativos são os partidos e não os parlamentares."

Os partidos se materializam e se fortalecem no Congresso Nacional por meio das bancadas advindas de diversos setores da sociedade. Os parlamentares por meio dos partidos e bancadas à que pertencem cumprem um papel fundamental para a manutenção do sentido endógeno do funcionamento e atuação do legislativo federal uma vez que "[...] o valor político constitui-se pela manifestação de lealdade a um partido, reivindicação coletiva, adesão a alguma ideologia [...]" (AGUIAR, 2018, p. 8).

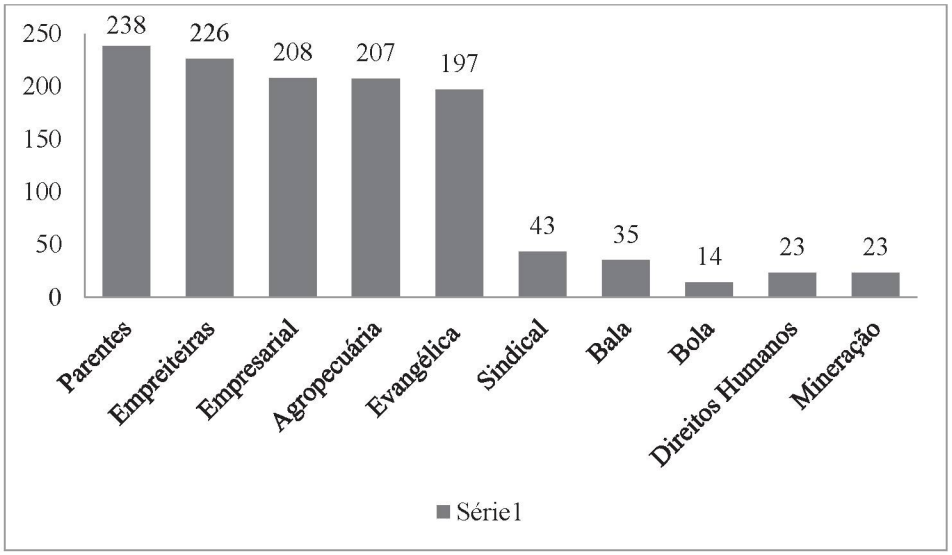
Neste sentido, o legislativo federal opera na dinâmica organizacional induzido por princípios partidários e as disputas revelam o jogo político e a condensação de relação de forças.

A condensação de relação de forças se expressa pelas bancadas e suas ideologias políticas, é o que faz com que Congresso seja constituído pela bancada ruralista, pela bancada evangélica, pela banca da bala mas também seja constituído pela bancada sindical, pela bancada dos direitos humanos, pela bancada saúde etc.

As bancadas e suas defesas político-ideológicas reverberam nas lutas e discursos imbricados na tramitação das leis traduzindo "[...] a natureza e as prioridades de determinado regime político." (TORRENS, 2013, p. 189).

Por meio do levantamento realizado pela Agencia Pública em 2016 é possível observar quantos deputados integravam as principais bancadas por atuação na Câmara dos Deputados:

GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS BANCADAS POR ATUAÇÃO NA CÂMARA DOS DEPUTADOS



FONTE: AGÊNCIA PÚBLICA (2016).

A relação entre parlamentares que defendem a linha do "bandido bom é bandido morto" e os parlamentares que compõem a Frente Parlamentar Evangélica é um bom exemplo da força da articulação de grupos conservadores. (AGÊNCIA PÚBLICA, 2016).

Considerando este contexto, entende-se que as políticas (*policies*) "[...] não são processos simplesmente lineares, racionalmente construídos. Ao contrário, elas são processos complexos, múltiplos e fluidos de produção de conhecimento, criação de significado e criação de reivindicações que acontecem em espaços múltiplos [...]" (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 26).

O Estado não sendo um bloco monolítico (POULANTZAS, 2000) tem a disputa por hegemonia travada entre os legisladores (e suas bancadas) revelando o jogo político que se expressa por meio da condensação da correlação de forças entre as classes na estrutura estatal. (Entre as instituições da estrutura estatal e internamente entre elas.)

Um claro exemplo deste jogo político e desta correlação de forças entre as classes é a bancada dos parentes, a qual, "[...] reúne deputados e senadores que usam as relações familiares para se elegerem." (CARTA..., 2018, não paginado).

Neste contexto, a classe dominante tendo a hegemonia (tanto na sociedade civil quanto na sociedade política) as bancadas e sujeitos comprometidos com as lutas sociais tensionam e promovem rupturas/fissuras permeadas pelas contradições.

Assim, o legislativo federal internamente assume fim próprio e endógeno já que as ações legislativas surgem da luta de classes e são elas mesmas determinadas por estas lutas, a exemplo do que ocorre no "Presidencialismo de Coalizão" identificado por Abranches (1988).

O sistema político brasileiro elege seu presidente por meio de processo de eleição o que não necessariamente garante que o partido do presidente eleito ocupe a maioria das cadeiras no Congresso Brasileiro e partindo do pressuposto de que obter a maioria no Congresso é condição para a governabilidade da Presidência passam-se a se estabelecer as alianças e acordos congressuais entre os partidos e entre estes e a presidência. (ABRANCHES, 1988).

Para aprovar suas proposições o governo precisa da aprovação do Congresso Nacional. Assim sendo, faz parte do jogo político formar coalizões estabelecendo acordos políticos e alianças partidárias, incluindo inclusive, negociações que tenham como "[...] moeda de troca recursos públicos alocados no orçamento da União ou cargos distribuídos nos ministérios." (AVRITZER, 2016, p. 10).

> A formação de coalizões envolve três momentos típicos. Primeiro, a constituição da aliança eleitoral, que requer negociação em torno de diretivas programáticas mínimas, usualmente amplas e pouco específicas, e de princípios a serem obedecidos na formação do governo, após a vitória eleitoral. Segundo, a constituição do governo, no qual predomina a disputa por cargos e compromissos relativos a um programa mínimo de governo, ainda bastante genérico. Finalmente, a transformação da aliança em coalizão efetivamente governante, quando emerge, com toda força, o problema da formulação da agenda real de políticas, positiva e substantiva, e das condições de sua implementação. (ABRANCHES, 1988, p. 27).

A manutenção da coalização depende fundamentalmente do posicionamento do governo com relação aos compromissos assumidos, da sua capacidade de negociar e da sua credibilidade perante a opinião pública. Cada partido tenderá, naturalmente a influenciar outros partidos buscando fortalecer as suas bases, assim divergências intrapartidárias serão menos expressivas se há adoção de princípios mínimos convergentes para a definição das políticas, o que nem sempre é possível em cenários de crise. (ABRANCHES, 1988).

> O problema é que, em circunstâncias de crise, entre os pontos de divergência encontram-se questões inarredáveis da agenda de políticas de governo, tais como controle da inflação, as prioridades para o gasto público ou a política salarial. O dilema que se apresenta é a identificação do limite de tolerância dos parceiros, que depende da posição das lideranças políticas e de fatores a elas externos - ligados à sua relação com as bases, os grupos de militantes e as facções parlamentares -, de um lado, e da reação dos interesses organizados na sociedade, de outro. (ABRANCHES, 1988, p. 28).

Borges (2009, p. 50 - 51) em suas teorizações também evidencia que a atuação das comissões na análise das proposições apresenta fragilidades estruturais e organizativas, destacando: a) o não cumprimento da prerrogativa do poder decisório, b) a ausência de debate qualificado, c) a ausência de especialização, e, d) não cumprimento dos prazos. Além disso, de acordo com a autora as comissões nem sempre analisam projetos de lei vindos do Poder Executivo o que acaba por subtrair "[...] a prerrogativa de pronunciar-se acerca de temas relevantes."

A autora também constata que o debate acerca das matérias das proposições nem sempre é realizado pelas Comissões. No entendimento da autora, toda tramitação de projetos que "[...] que tratem de assuntos importantes deveria ser sempre precedida de audiências públicas no âmbito das comissões, com setores da sociedade conhecedores e interessados no tema." (BORGES, 2009, p. 51).

Como decorrência da questão anterior, Borges (2009, p. 51) constata a ausência de especialização para deliberar sobre diferentes matérias, uma vez que os deputados em geral não são conhecedores da área tramitada. Além disso, de acordo com a autora, a própria composição das Comissões pode comprometer "[...] a capacidade de análise, tendo em vista que seus componentes são quase sempre membros efetivos em outras comissões."

A ausência de especialização, de acordo com a autora, não diz respeito apenas às questões em torno das matérias, mas do próprio conhecimento jurídico, não observando-se os aspectos constitucionais e legais. (BORGES, 2009). Aspecto observado também por Silveira (2016) em seus estudos.[86]

Por fim, Borges (2009, p. 51) observa "[...] um sistemático descumprimento dos prazos, tornando-se quase uma rotina, principalmente os referentes à emissão de parecer pelo relator e inclusão de matéria na pauta de reuniões das comissões, bem como na ordem do dia das sessões plenárias."

Ainda sobre as Comissões, Cintra e Bandeira (2005, p. 13) observam que não havendo norma explícita no regimento interno sobre a designação da presidência da comissão e da designação do parlamentar responsável pela relatoria, a norma seguida nos últimos tempos tem sido o revezamento nos cargos parlamentares a partir de indicação dos dois maiores partidos da Casa o que abre espaço para atitudes convenientes quando se trata da disputa de matérias de interesse político dos partidos, formando "[...] uma aliança, por exemplo como "base governista"."

Constata-se, portanto, a partir do ideário explorado que a atividade legislativa amparada no fundamento legal e regimental cria uma dinâmica própria de funcionamento que o distancia de seu fim primeiro, ou seja, exercer o poder, a partir e com os governados e não apesar destes.

5.3 O SENTIDO ENDÓGENO DO LEGISLATIVO FEDERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

[86] Maior detalhamento ver: www.ppge.ufpr.br/.../M2016_Debora%20Aparecida%20da%20Silveira.pdf

A educação, como um setor da sociedade civil organizada, historicamente objeto de disputa em torno de projetos de formação e de sociedade tem sido tomadas como objeto da produção legislativa dos parlamentares.

Martins (2011) verifica em sua tese que as políticas educacionais constituem-se como uma área relevante de interesse legislativo. O grande número de proposições, de acordo com o autor, revela o apelo social em torno das questões educacionais e a iniciativa legislativa individual, mesmo não tendo chance de se tornar um norma jurídica, contribui para a construção de uma imagem positiva dos parlamentares junto à sociedade:

> Se as propostas não se transformam em contornos normativos efetivos de políticas públicas, a sua permanente e contínua apresentação seguramente tem finalidades de política que importa desvendar, identificando prioridades, interesses defendidos, tomadas de posição, reflexos de movimentos e conflitos na sociedade em relação a dado tema de interesse público e assim por diante. (MARTINS, 2011, p. 23).

O grande número de proposições voltados para a educação, portanto, "[...] tem cumprido papel determinado no ambiente da política parlamentar. Esta constatação é verdadeira para partidos com bancadas grandes ou reduzidas e permaneceu válida se o partido se encontrava na situação ou oposição ao Poder Executivo." (MARTINS, 2011, p. 203 - 204).

Não há, portanto, uma preocupação em efetivar, em transformar a proposição em norma jurídica, uma vez que a "intenção" legislativa já cumpre uma finalidade política.

Propor e não efetivar, portanto, além de cumprir um papel político revela a condensação da relação de forças, uma vez que o legislativo utiliza-se do próprio aparato legal-normativo para criar uma dinâmica endógena de funcionamento do legislativo. O objetivo não é aprovar a proposição, produzir uma lei, mas evidenciar por meio de sua atuação que foram propostas um número significativo de proposições "atendendo" as demandas apresentadas pela sociedade.

No entendimento de Oliveira (2009, p. 552) a maioria das proposições voltadas para a educação são apresentadas para "[...] avolumar a pauta legislativa e acrescentar a média per capita de projetos apresentados — configurando-se nos chamados projetos estatísticos."

Esta perspectiva é reiterada por Silveira (2016, p. 168) em seu estudo. A autora considera que a atividade legislativa e apresentação das proposições servem para "colocar o legislativo em funcionamento" ou seja "movimentam os parlamentares".

Além do fraco poder de agenda do legislativo federal, Amaral e Oliveira (2011, p. 216) evidenciam que não há por parte dos legisladores a preocupação em indicar especificações operacionais importantes para que de fato a proposição possa efetivar-se no campo das contradições da realidade. Por exemplo, no que diz respeito às questões curriculares, as proposições não trazem respostas importantes para sua efetivação: "Que procedimentos o autor sugere? Como isso se efetivará no currículo das escolas? Como e por quem será ministrado?" (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 216).

Oliveira (2009, p. 522) ao analisar as proposições do legislativo para a educação constata que o legislativo não apresenta uma efetiva agenda legislativa para as políticas educacionais, as proposições, caracterizam-se "[...] com raras exceções, uma "antiagenda", que desorganiza a educação em vez de organizá-la. Não evidenciam um plano, mas anunciam um caos legislativo contra o qual se previnem as comissões de mérito." (OLIVEIRA, 2009, p. 522).

Em seu ideário Oliveira (2010) reitera a constatação de que há uma predominância do executivo sobre o legislativo também no âmbito da educação. Os dados da tese de Oliveira (2010) revelam que:

> Em relação às políticas educacionais, o legislativo também tem um papel submisso em relação ao poder executivo, sempre agindo reativamente em relação às propostas que são apresentadas pelo poder executivo, que domina a agenda educacional do poder legislativo federal, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado.

No entendimento da autora, a soberania do executivo sobre o legislativo se constitui em um ultra-presidencialismo, já que o executivo domina a agenda para a educação e sequer encontra "um diálogo qualitativo" no âmbito do legislativo. (OLIVEIRA, 2010, não paginado).

No que tange às proposições para o âmbito da educação, Machado (2011) constata que o Poder Executivo apresenta grande poder de interferir no âmbito legislativo. Segundo a autora, tal interferência pode ser observada " [...] por meio da possibilidade do veto, da solicitação de urgência na tramitação de projetos de sua autoria, da prerrogativa na iniciação de determinadas matérias e, sobretudo, da edição de [medidas provisórias (MPV)]." Para a autora, portanto, o cenário de formulação das políticas é composto por uma democracia meramente formal, a qual precisa ser substituída por uma democracia substantiva.

Oliveira (2010) além de constatar que além do legislativo propor mais e aprovar menos e o executivo propor menos e aprovar mais proposições,[87] o legislativo federal atua diante das proposições do executivo de modo passivo não oferecendo resistência, questionamentos, contrapropostas etc que possam acrescentar qualitativamente nas proposições revelando a completa ausência de fundamentos para subsidiar projetos na área das políticas educacionais:

> O poder legislativo teria esse papel de representar essas contradições e oferecer os projetos, e nem estou dizendo que o parlamento deveria ser um obstáculo para os programas de governo, mas ele teria que estabelecer um diálogo qualitativo em que houvesse uma troca, exercendo o seu papel de representação. [...] Do modo como tramitou, nos discursos dos parlamentares, há a sensação de que não há nenhuma alternativa além do Fundeb. E não estou dizendo que essa não seja uma boa alternativa, tem muitas qualidades. Mas há uma unanimidade sobre a qual é importante que nós tenhamos desconfiança. Não foi incluído no Fundeb, por exemplo, a definição de um CaQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), uma proposta que existe no Conselho Nacional [de Educação], mas que não foi homologada pelo Ministério da Educação. Será que existe mesmo um consenso no parlamento em relação a isso? O parlamento representa a diversidade regional – o Senado representa os estados – e o Fundeb vigora dentro dos estados sem uma redistribuição regional. Existem estados que têm o gasto mínimo e outros, como São Paulo, que têm o maior gasto por aluno do país. Convive-se numa estrutura de muita desigualdade. No Senado não há outra ideia para essa desigualdade inter-regional? E essa sensação de que não temos alternativas no parlamento não tem correspondência com a sociedade. A Conae [Conferência Nacional da Educação, realizada no início do ano], por exemplo, mostrou que existe uma expectativa na sociedade brasileira de ampliação do financiamento da educação, medido pela proporção do PIB e existem outras alternativas que enfrentam essa desigualdade inter-regional. (OLIVEIRA, 2010, não paginado).

A autora argumenta que os legisladores precisam dialogar com as demandas da sociedade brasileira, e, sobretudo, tomar como referência o "[...] conhecimento produzido através das pesquisas acadêmicas, que informam sobre a educação e auxiliam na superação do senso comum, muitas vezes equivocado e tão presente nos discursos dos parlamentares." (OLIVEIRA, 2010, não paginado).

---

[87] "De fato, 98% das proposições, das 545 que eu identifiquei, foram iniciadas pelo poder legislativo, ou seja, foram propostas de parlamentares, sejam deputados ou senadores. E 2% delas eram de autoria do poder executivo. À primeira vista, parece que há uma atuação importante do poder legislativo. Mas essa ação é importante quanto à capacidade propositiva, mas não é igual em relação à capacidade de aprovação. Desse total de propostas apresentadas pelo poder legislativo [...], só quatro tiveram aprovação e se transformaram em norma jurídica, é um número muito pequeno. Setenta e cinco dessas propostas nem chegaram ao plenário, que é a instância onde as grandes questões são normalmente discutidas, sendo rejeitadas nas comissões de educação. O poder executivo, por sua vez, teve aprovação de metade das suas propostas." (OLIVEIRA, 2010, não paginado).

A predominância do executivo sobre o legislativo não se revela apenas na aprovação das proposições mas também no tempo de tramitação das proposições. Oliveira (2010) constata que as proposições do legislativo tramitam em regime ordinário e as proposições do executivo tramitam em regime de urgência:

> [...] 76% das proposições apresentadas pelos parlamentares tramitaram no regime chamado ordinário, que é um processo mais moroso. Em relação ao poder executivo, a maioria das proposições tramitou em regime de urgência. [...] o tempo médio de aprovação das propostas do executivo é de 12 meses. Já o tempo médio das propostas apresentadas pelos próprios parlamentares é de 33 meses, quase três vezes o tempo." (OLIVEIRA, 2010, não paginado).

A condensação de relação de forças se expressa não só naquilo que é tomado como objeto da atividade política, mas também, nos discursos imbricados nas proposições apresentadas pelos legisladores.

No entendimento de Braga (2017, p. 81) a agenda do legislativo federal para a educação é constituída por mecanismos complexos e "[...] permeada por diversas variáveis, como as posições político-ideológicas, a inserção econômica dos parlamentares e a conjuntura econômica e política do país."

Uma das maneiras pelas quais se manifestam os tensionamentos e as disputas no âmbito do legislativo federal são as bancadas. As bancadas constituem-se em mecanismos de enfrentamento e disputas, fazendo até mesmo com que concepções antagônicas convirjam para o mesmo fim quando assim se faz necessário.

A dinâmica social e as disputas presentes nela reverberam na dinâmica politica e em sua articulação nas bancadas, é o que justifica a expressiva representação das bancadas liberais e conservadoras como as "[...] bancadas BBBB (bala, bola, boi e bíblia), a empresarial, a de profissionais liberais e a ligada ao setor financeiro. Juntas, essas bancadas parlamentares detêm mais de 3/5 da composição do Congresso Nacional brasileiro [....]" (BRAGA, 2017, p. 8).

A educação fica não só à mercê das bancadas predominantes como à própria bancada da educação, a qual pela constituição de seus membros e suas profissões assume caráter híbrido revelando as possíveis correlações de condensação de forças já que nem sempre os membros que a constituem possuem experiência em educação. Pelo contrário, em geral a bancada da educação em ambas as casas legislativas é constituída em sua maioria por empresários. Outras profissões são representadas de forma menos expressiva tais como contadores, psicólogo, economistas, médicos, bancários,

advogados, administradores, radialistas, engenheiros, farmacêuticos e alguns poucos professores. (BRAGA, 2017).

Além do lugar de fala e das concepções defendidas pelos membros que compõem a bancada da educação, a questão do financiamento é fator determinante na atuação legislativa e na agenda política educacional, ou seja, "[...] quanto maior o financiamento de campanha de determinados setores econômicos, maior a cooperação dos parlamentares com os interesses de determinados grupos." (BRAGA, 2017, p. 19).

Krawczyk (2011, p. 759) observa que o financiamento destinado à educação advindo do setor empresarial tem repercussão direta nas definições das políticas educacionais e não se tratando de dinheiro público não é necessário "[...] seguir as diretrizes do Orçamento da União. Ao contrário, a alocação dos recursos responde aos objetivos e às prioridades decididos pelas entidades."

A atuação do empresariado na agenda política educacional tendo como fundamento o neoliberalismo, defende a implementação da mercantilização e a privatização da educação ampliando cada vez mais seu campo de atuação.

De acordo com Martins (2011) as demandas do capital influenciam as políticas educacionais, inclusive mediante a própria intervenção do Executivo.

O setor empresarial atua como indutor na formulação de políticas no campo educacional nos aparelhos estatais inclusive junto ao MEC, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, o qual atua não somente visando perspectivas administrativas e financeiras mas também visando perspectivas formativas político-ideológicas. "Essa postura fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país [...]" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398).

Leher (2018) elenca em suas teorizações, as iniciativas de cunho privado que focalizam a educação:[88]

QUADRO 35 – INICIATIVAS DO SETOR PRIVADO PARA A EDUCAÇÃO

Iniciativa Privada	Área de atuação/Defesa	Financiadoras
Todos pela Educação	Educação Básica	DPaschoal (193); Gerdal (21); Instituto Natura (72); Suzano Papel e Celulose (70), Instituto Votorantim (26); Fundação Bradesco (2); Fundação Itaú Social (3); Fundação Lemann (12, Ambev); Instituto Unibanco (3), Itaú BBA (3); Gol Linhas

[88] Dada a expressiva quantidade de dados, optou-se por fazer o recorte trazendo apenas àquelas que focalizam o ensino médio e/ou a educação básica.

		Aéreas (78), Fundação Telefônica (14), Instituto Península (Carrefour, 17).
Fundação Lemann	Educação Básica Educação Superior	Ambev (12); Google; Itaú BBA (3); Instituto Credit Suisse (113); Hedging-Griffo; Fundação Telefônica (14) Vivo (Telefônica 14); Instituto Península (17); Instituto Natura (72), Instituto Sonho Grande; Instituto Arapyaú; Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS); Vetor Brasil; Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca); Instituto ProA; MGov Brasil.
Fundação Educar DPaschoal	Educação Básica Assistência Social Alimentação Formação de Professores	Associação Paulista de Fundações; Compromisso Campinas pela Educação; Fundação FEAC; Rede GIFE; ISA (Instituto solidariedade para programas de alimentação); Instituto Padre Haroldo; JASP (Junior Achievement São Paulo); Mesa Brasil SESC; TPE; Instituto Rubem Alves.
Instituto Inspirare	"Educação integral na prática" 'Escola Digital' Educação Integral inovadora	Fundação Lemann (12); Fundação Telefônica (14); Instituto Natura (72); Instituto Península (17); Instituto Unibanco (3); Prefeitura Municipal de São Miguel dos Campos; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Secretaria de Educação do Estado de Alagoas; Faculdade Politécnica da Universidade Federal da Bahia – UFBA; Parceiros da Educação; WISE – *World Innovation Summit for Education* (Dopha, Catar); Associação Cidade Escola Aprendiz; Inketa Serviços de Design; Instituto Tellus, Rede Conhecimento Social; Centro de Inovação para Educação Brasileira – CIEB; Centro de Referências em Educação Integral; Movimento pela Base.
Instituto Unibanco	Ensino Médio Ensino Médio Profissionalizante	Fundação Itaú (3); Itaú BBA (3); Lemann (12); Instituto Península (17); Folha de São Paulo; Fundação Carlos Chagas; Insper; Fundação Victor Civita; FGV – Fundação Getúlio Vargas, TPE – Todos pela Educação, Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, Gife – Grupo de Investidores Sociais do Brasil, Campanha pelo Direito à Educação, Estados do Ceará, do Rio Grande do Norte e do Piauí, Instituto Inspirare, Observatório do Plano Nacional de Educação; Fundação Carlos Chagas, Baobá – Fundo para a Equidade Racial; ENEM no futura; Rádio CBN – Central Brasileira de Notícias; Abave – Associação Brasileira de Avaliação Educacional; Ceert – Centro de Estudo das Relações de trabalho e desigualdades; FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas; INSPER.
Instituto Natura	Ensino Médio Integral	Principal parceiro: Instituto de

		Corresponsabilidade pela Educação (ICE).
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	Ensino Médio Integral	Instituto Natura (72); Itaú BBA (3); Fiat-Chrysler (24); Jeep; Sonho Grande Instituto; IQE (Instituto Qualidade no Ensino); STEM – Brasil (World Fund); Secretarias estaduais e municipais de Educação.
Fundação Itaú	Gestores Escola Básica (secretários de educação e diretores) Ensino Médio	Instituição bancária/financeira. Itaú-Unibanco (3).
Ensina Brasil	Recrutamento e seleção de jovens talentos Formação docente inicial e contínua Educação Básica Membro da Rede Teach for All	Fundação Lemann (12), Fundação Itaú Social (3); Energisa (44); Instituto Península (17), Brasin Company; Haddad Foundation; Sonho Grande; Garcia Family Foundation; AIESEC Brasil (*Association Internationale dees Estudiants em Sciences Economiques et Commerciales*; Movimento de liderança jovem; Paz mundial; potencialidades humanas); Brasil Jr; *Mobile Government*; Omydiar Network; Brasil Cursinhos; FEJESP – Federação das empresas Juniores do Estado de São Paulo; Instituto Samuel Klein; Fundação Arymax.
CNI - Confederação Nacional da Indústria-, FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo	Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Social do Comércio, Serviço Social da Indústria e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) Educação Básica Educação Técnica e Tecnológica Educação Superior	Compreende entidades patronais da Indústria no Brasil, abrangendo a Confederação e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo constituída por mais de 133 sindicatos padronais.
Confederação Nacional da Agricultura, Sociedade Nacional da Agricultura, Associação Brasileira do Agronegócio	Educação Básica Educação Profissional Educação Superior Ênfase na formação e no trabalho docente	Abrangem o agronegócio – inclusive os setores mais tradicionais e os mais modernos e internacionalizados.
Movimento Brasil Competitivo	Educação Profissional Educação Superior Ciência, Tecnologia e Inovação (competitividade)	Gerdau (21); Petrobras (1); Odebrecht (9); COSAN (16); Camargo Corrêa (62); Natura (72); Riograndense (165); Embraer (36); Grupo Globo (42); Fiat (24); Unimed Seguros (180), Suzano (70); Motorola Solutions; General Eletric; Microsoft Brasil; Grupo FarmaBrasil; Celulose 3M; Acciona; Biolab Farmaceutica; SPFL Energia; Ericson; Eurofarma; IBM; Infraero; Qualcomm; Paypal; Souza Cruz; CNI; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Governo Federal; Central Única dos Trabalhadores.
Think Tanks (Casa das Garças, Millenium, FGV, Fundação Getúlio	Política educacional, atuam na disputa pela concepções de educação em prol do livre	São financiados por Bancos ou possuem dirigentes que são diretamente banqueiros (Casa das Garças). Outros são auspiciados

Vargas, NEV – Núcleo de Estudos da Violência, Fórum da Liberdade)	mercado	por fundações congêneres estrangeiras.
Diálogo interamericano/Programa de Reforma da Educação da América Latina e Caribe	Educação Básica Trabalho docente (remuneração por tarefa e desempenho) Sindicalismo Difusão de língua inglesa na América Latina Qualidade na Educação Difusão de boas práticas Difundem livre mercado na educação	BMW Group; Chevron; Ford Foundation; Gordon and Betty Moore Foudation; BID; USAID; Fundación Vidanta; World Bank Group Televisa; Sempra International; Pearson; Bernarv van Leer Foundation; Henry Luce Fondation. No Brasil realiza trabalhos com a Fundação Instituto Ayrton Senna. Associação Internacional para Avaliação de Rendimento Educacinal (IEA), indicam a influência de agências governamentais estrangeiras sobre os rumos da educação no Brasil.
Meios de comunicação (Organizações Globo, FSP – Folha de São Paulo, OESP – O Estado de São Paulo, Grupo Cívita/Abril)	Atuam em todas as frentes da educação, produzem material didático, sistemas de ensino, em defesa de agenda congruente com a do Todos pela Educação. Alguns já atuam diretamente no fornecimento de serviços educacionais.	Articulam diversos segmentos: jornais, revistas, editoras, TV aberta, TV a cabo, rede de internet, agronegócio, bancos, seguros, previdência privada, variando conforme o grupo.
Grupos de interesse (ABMES – Associação Brasileira de Mantenedores do ensino Superior; ABRAES – Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior, FENEP – Federação Nacional das Escolas Particulares, ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários, ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares, Fórum das Entidades Representativas do Ensino Particular)	Representam as entidades corporativas patronais, podendo ser gerais ou específicas de segmentos que podem competir entre si, como Centros Universitários, Universidades particulares e organizações com ações negociadas na bolsa, etc. Todas atuaram em conjunto em prol do FIES e do ProUNI, arrancando concessões diversas do governo federal, o que possibilitou extraordinário aumento das despesas do FIES e a redução drástica das contrapartidas do ProUNI.	Em geral, comportam alianças com o setor financeiro, por meio de fundos de investimentos (private equity), organizadas pela ABRAES. Kroton (102), Estácio Participações (121).
Igrejas (CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil -, Confissões Pentecostais e Neopentecostais)	Atuam em todas as frentes, muitas possuem redes próprias de escolas e universidades; outras atuam predominantemente na defesa dos valores e de suas confissões. Em 2017 lograram vitória no STF em defesa do fim da laicidade da escola pública, por meio do ensino confessional.	Em geral estão vinculadas diretamente às suas congregações religiosas, a forças partidárias e também podem possuir associações com fundos de investimentos.

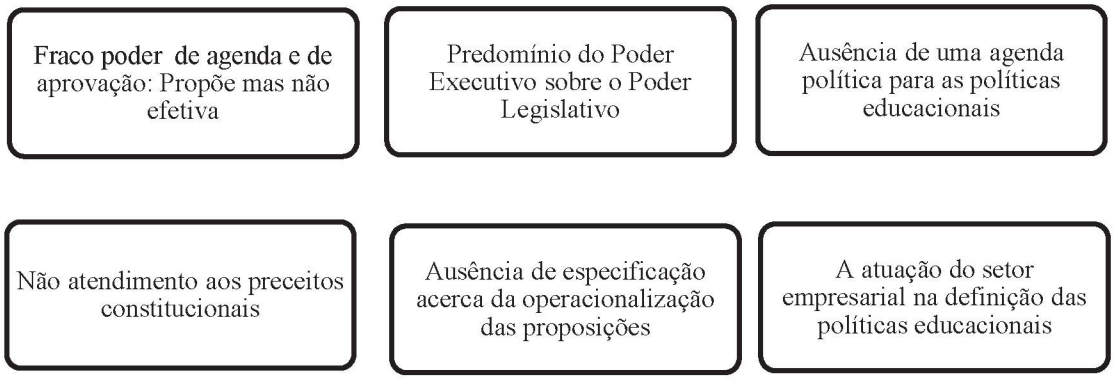
FONTE: Adaptado de LEHER (2018).

A agenda para a educação, como é possível constatar, se constitui como constante objeto de disputa, tanto dentro quanto fora do legislativo federal. Sustentando-

se em argumentações acerca do fracasso da escola pública e, em especial do ensino médio, os discursos advindos do setor privado aparecem associados à prescrições sobre as mudanças a serem implementadas, defendendo claramente a mercantilização/privatização da educação sem qualquer constrangimento em desconsiderar a trajetória histórica vivida pela educação pública e/ou os tensionamentos em torno luta histórica pela garantia do direito a educação como um direito social para todos.

A atividade legislativa no âmbito educacional, portanto, é orientada por mecanismos específicos que configuram-se como condicionantes da ação legislativa:

FIGURA 10 - CONDICIONANTES DA ATIVIDADE LEGISLATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL



FONTE: Elaboração própria a partir da bibliografia especializada (2019).

Tais condicionantes evidenciam que a educação como um segmento da sociedade atende à uma dupla finalidade política para o legislativo federal: tanto uma finalidade político-instrumental quanto uma finalidade político-ideológica. Como finalidade político-instrumental ao se constituir como intenso objeto da atividade legislativa (com centralidade na proposição e não na aprovação das mesmas) e como finalidade político-ideológica ao se constituir como um campo de disputas na defesa de diferentes projetos educacionais e societários.

6. NOTAS METODOLÓGICAS ACERCA DO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Considerando que o presente estudo apresenta como problema de pesquisa responder em que medida as proposições apresentadas pelo legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016 se aproximam ou se distanciam da efetivação da EC59/2009 busca-se elucidar o corpus metodológico adotado. Neste sentido, este capítulo focaliza exclusivamente as questões metodológicas em torno do tratamento e análise dos dados. Inicialmente apresenta as etapas da pesquisa e suas bases teóricas e epistemológicas. Em seguida, apresenta a criação do livro de códigos como referente para a categorização dos dados. Por fim, apresenta os encaminhamentos para a análise dos dados.

6.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No que tange aos aspectos metodológicos concernentes à base empírica, o estudo fundamenta-se em autores da bibliografia especializada buscando subsidiar teórica e metodologicamente as diferentes etapas da pesquisa:

QUADRO 36 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA

Autor(es)	Área de conhecimento	Etapa Metodológica
Cellard	Pesquisa Documental	Epistemologia da pesquisa
Gamboa	Pesquisa qualitativa	Epistemologia da Pesquisa
Charmaz	Teoria Fundamentada nos Dados - "Grounded Theory"	Categorização dos dados a partir do livro de códigos
Bardin	Análise de Conteúdo	Pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações
Carlomagno e Rocha	Analise de Conteúdo Quantitavo-Categorial	Critérios metodológicos para a criação das categorias de análise e livro de códigos
Minayo	Metodologia de Pesquisa Ciclo de Pesquisa	Aporte teórico
Autores da bibliografia especializada	Fundamentos educacionais	Fundamentação teórica para a criação do livro de códigos e análise dos dados
Preceitos constitucionais da EC 59/2009	Fundamentos legais	Fundamentação teórica e análise dos dados

FONTE: Elaboração própria a partir da bibliografia especializada (2019).

Entendendo a metodologia como "[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" a presente pesquisa adota os moldes da pesquisa documental sendo a área da abrangência a área da educação, mais especificamente, o eixo temático do ensino médio. (MINAYO, 2001, p.16).

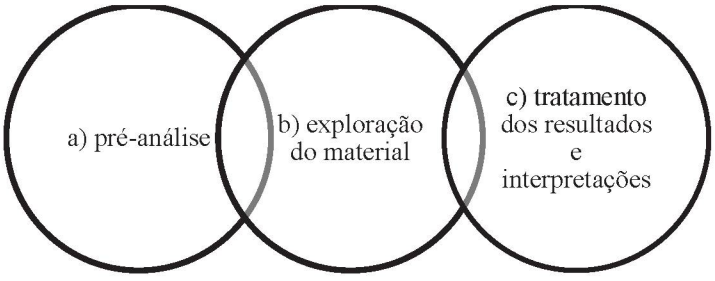
A pesquisa documental tendo como base empírica o documento permite a investigação da atividade humana em uma determinada época:

> [...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

A base empírica da investigação está demarcada pela análise de documentos de fontes escritas primárias, públicas, contemporâneas (MARKONI; LAKATOS, 1999), consistindo nas proposições do legislativo federal apresentadas entre os anos de 2009 a 2016 disponíveis os portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Como procedimento metodológico, apropria-se nesta pesquisa da análise de conteúdo de Bardin (2011), a qual é constituída pelas seguintes etapas:

FIGURA 11 – ETAPAS DO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN



FONTE: BARDIN, (2011).

Na etapa da pré-análise encontra-se o exercício de aproximação com os dados por meio da leitura flutuante, que consiste numa leitura que permite extrair as primeiras impressões. A etapa da pré-análise é composta por: escolha de documentos, constituição do corpus, preparação do material, formulação das hipóteses e dos objetivos, regras de recorte, categorização, codificação, testagem das técnicas etc. (BARDIN, 2011).

Como atividade de pré-análise e exploração do material inicialmente foi realizado um levantamento das proposições do Legislativo Federal no período de 2009 a 2016 empregando o descritor "ensino médio". Deste primeiro levantamento foram encontradas 2.054 proposições na Câmara dos Deputados e 320 proposições no Senado Federal.

Aqui faz-se necessário indicar que tanto o banco de dados da Câmara dos Deputados, quanto do Senado Federal possuem problemas em sua funcionalidade. Tanto no portal da Câmara dos Deputados, como no portal do Senado Federal os resultados embora devessem se restringir às palavras-chave solicitadas na busca, estes evidenciam uma clara imprecisão na busca pela palavra-chave filtrando muitas proposições que não estabelecem nenhuma relação com a mesma. Esta imprecisão tem probabilidade, portanto, de atuar inversamente, não selecionando as proposições relacionadas à palavra-chave.

O portal da Câmara dos Deputados possui um sistema mais interativo e inteligente para a coleta de dados e permite salvar os resultados em diferentes formatos word, pdf etc. Já o portal do Senado Federal, embora gere o quadro de resumo indicando o número de proposições por espécie, tem um mecanismo de busca que não permite gerar os resultados e salvá-los (seja em word ou pdf), para acessá-los é preciso abrir proposição por proposição.

Importa também observar que embora a tramitação e aprovação das proposições não seja objeto direto deste estudo, foi possível constatar a desatualização dos dados publicizados e gerados pelo portal da Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal no que tange à atual tramitação em que se encontram as proposições. Além disso, em muitas situações o inteiro teor e os documentos deliberativos (pareceres, relatórios, etc), embora disponíveis para download não possuem numeração, sendo possível encontrar algumas vezes, essa informação registrada de modo manuscrito em documento digitalizado, indicando a não existência de um padrão formal de publicação de tais documentos. No que diz respeito ao Senado Federal, além das fragilidades apontadas para o banco de dados Câmara dos Deputados, soma-se a estes, a ausência dos documentos de inteiro teor de algumas proposições, os quais em tese, dado o caráter público da atividade legislativa, deveriam ter sido tornados públicos. Este fator dificultou a análise dos mesmos, os quais neste estudo, foram tomados pela ementa e acessados a partir dos fragmentos citados nos documentos deliberativos emitidos durante a tramitação da proposições, em sua maioria pareceres das comissões, uma vez

que tais documentos sempre trazem uma síntese do inteiro teor das proposições antes de apresentar sua arguição e posicionamento.

A segunda etapa da pré-análise, consistiu no recorte das proposições de modo a tomar como objeto de análise apenas as proposições normativas, ou seja, as proposições passíveis de serem transformadas em norma jurídica.

Assim, do total das 2.374 proposições, toma-se como objeto de estudo para o desenvolvimento desta pesquisa, apenas as proposições passíveis de se tornarem normas jurídicas totalizando ao todo 923 proposições da Câmara dos Deputados e 186 proposições do Senado Federal totalizando 1.109 proposições normativas:

QUADRO 37 – PROPOSIÇÕES NORMATIVAS

Proposições Normativas	
PL	Projeto de lei ordinária
PLP	Projeto de lei complementar
PLV	Projeto de lei de conversão
PDC	Projeto de decreto legislativo
PRC	Projeto de resolução
PEC	Proposta de emenda à constituição
PLD	Proposta de lei delegada
MPV	Medida provisória

FONTE: Elaboração própria a partir do portal institucional da Câmara dos Deputados (2019).

Após a delimitação e recorte das proposições passa-se à etapa de exploração dos materiais, a qual abrange exclusivamente a administração das técnicas no corpus. (BARDIN, 2011).

Neste sentido, a exploração do material consistiu na leitura das proposições (ementa e inteiro teor) para a criação das categorias. A categorização dos dados delineou-se tendo como fundamento duas perspectivas teóricas: A Teoria Fundamentada nos Dados ou "Grounded Theory" e a Análise de Conteúdo Quantitativo-Categorial.

A Teoria Fundamentada nos Dados é tomada nesta pesquisa por sua potencialidade de, ao considerar os dados como fundamento da pesquisa empírica, revelar a agenda do legislativo federal para o ensino médio em sua totalidade, e a Análise de Conteúdo Quantitativo-Categorial por sua potencialidade critérios que garantam coerência e rigor na categorização dos dados a partir da criação do livro de códigos.

Partindo do pressuposto de que "[...] a qualidade da pesquisa depende da lógica científica que fundamenta cada modelo" e que:

> [...] essa lógica se constrói quando se articulam, técnicas, métodos, teorias numa abordagem epistemológica. Essa epistemologia que dá unidade aos processos da produção do conhecimento tem como base uma teoria do conhecimento que permite compreender os interesses que motivam e comandam o processo. Nesse nível das teorias do conhecimento podemos identificar, as perspectivas filosóficas, políticas e ideológicas e os compromissos que o pesquisador tem com a realidade que conhece e pretende conservar ou transformar. (GAMBOA, 2003, p. 404).

Tendo em vista a preocupação em não utilizar instrumentos fechados e pré-determinar as categorias, esperando que as proposições se encaixassem nestas, na primeira aproximação com os dados, optou-se pelo emprego da teoria fundamentada nos dados.

Desenvolvida pelos sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, buscando transcender a investigação qualitativa para além dos estudos teóricos descritivos bem como, o estigma em torno das pesquisas quantitativas em detrimento das pesquisas qualitativas, o método da teoria fundamentada nos dados baseia-se em diretrizes sistemáticas, envolvendo coleta e análise dos dados visando a construção de teorias "fundamentadas" nos próprios dados. (CHARMAZ, 2006).

Para Glaser e Strauss a teoria fundamentada nos dados parte de alguns determinantes, dentre eles, o envolvimento simultâneo na coleta e na análise dos dados e a construção de códigos e categorias analíticas a partir dos dados e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas a partir de teorias existentes. (CHARMAZ, 2006).

Neste sentido, tendo em vista a adoção do método analítico adotado, as categorias de análise foram criadas a partir dos dados. A partir do conteúdo das proposições e de acordo com a incidência de uma área específica (currículo, financiamento, etc) é que constituiu-se a criação de cada categoria.

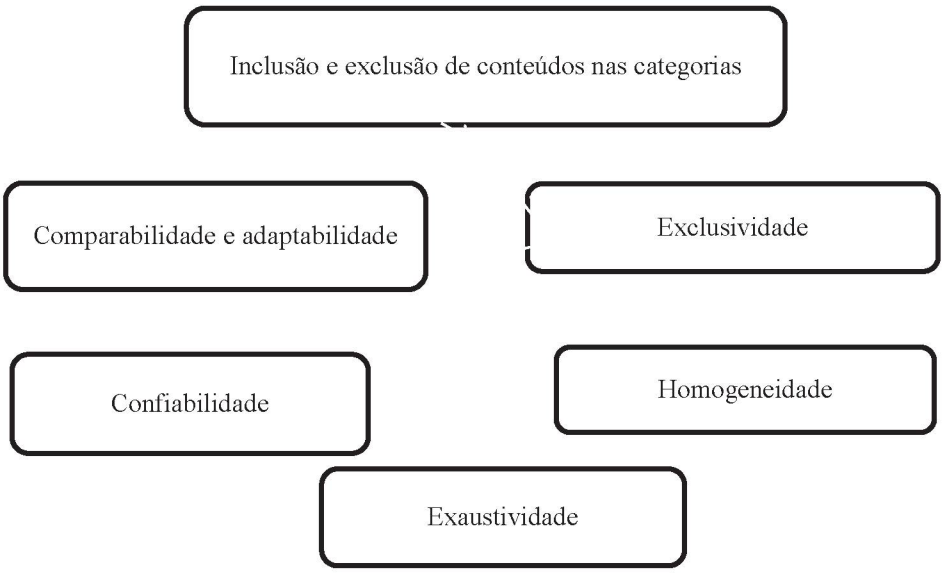
Assim, durante a leitura das proposições (ementa e inteiro teor[89]), as categorias foram sendo criadas durante o processo de categorização das proposições.

Durante a criação das categorias, além de tomar os dados como elementos fundantes, adotou-se nesta pesquisa os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo quantitativo-categorial propostos por Carlomano e Rocha (2016):

---

[89] Justificativa ou exposição de motivos da proposição

FIGURA 12 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO QUANTITATIVO-CATEGORIAL



FONTE: CARLOMANO; ROCHA, (2016).

O procedimento da inclusão e exclusão de categorias requer regras "[...] formais, claras, objetivas e escritas (formalizadas por completo, no que usualmente é chamado de "livro de códigos" ou "dicionário") sobre inclusão e exclusão de determinados conteúdos nas categorias." (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178).

> Por mais intuitivo que possa parecer, quais são os limites de dada categoria devem ser claros e formalizados. Dito de outra forma, a primeira regra é quase tautológica: é absolutamente necessária a própria existência de regras (regras para inclusão de cada conteúdo em cada categoria). A ausência desta regra leva ao problema de informações de inclusão/exclusão incompletas ou insuficientes. Às vezes estas regras existem, mas são dúbias, o que gera erros de classificação e interpretação dos dados. Estes problemas estão intimamente relacionados ao problema da objetividade da classificação [...] (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178).

O procedimento de clarificação da inclusão e exclusão das categorias, ao evidenciar a definição e os limites das categorias contribui para garantir a objetividade da classificação dos dados nas categorias. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178).

Considerando este preceito concomitantemente à exploração dos dados e criação das categorias foi sendo redigido o livro de códigos explicitando os critérios para a criação das mesmas e indicando os fundamentos teóricos-base para a posterior análise.

O procedimento da exclusividade, requer que as categorias sejam mutuamente excludentes, ou seja, "[...] o conteúdo não pode, sob nenhuma hipótese, ser passível de

classificação em mais de uma categoria [...] o que está em uma categoria não pode estar em outra." (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178).

> Um determinado conteúdo não pode ser passível de ser classificado em uma ou outra categoria, a depender da interpretação do analista. As categorias não podem ter elementos que se sobreponham ou sejam redundantes, que possibilite que as mensagens (conteúdo) se encaixem em uma ou outra categoria. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178 - 180).

Considerando este preceito e tendo em vista que algumas proposições apresentam conteúdos que podem se encaixar em mais de uma categoria, delineou-se um quadro teórico para cada categoria indicando os critérios de inclusão e exclusão e de exclusividade, sem a necessidade da criação de uma outra variável suplementar.[90]

Diante das proposições mais abrangentes que poderiam se encaixar em mais de uma categoria, optou-se por manter a proposição na categoria que fosse mencionada como prioritária, por exemplo, o PL 6849/2010 que torna "[...] obrigatório a inclusão na grade curricular, desde o ensino fundamental, matérias relacionadas às questões alimentares e nutricionais e torna obrigatória a contratação e atuação de profissional da área de Nutrição nas instituições de ensino." Não entrando no mérito da matéria legislativa no que tange à sua admissibilidade, a mesma possui duas proposições diferentes: a) incluir matéria versando sobre questões alimentares e nutricionais na grade curricular (currículo) e, b) contratar um profissional da nutrição (profissionais da educação). Diante do critério estabelecido a proposição foi classificada na categoria ***currículo,*** já que a contratação de profissionais da área da nutrição é parte constitutiva de uma proposta de formação versando sobre questões alimentares e nutricionais.

Embora, ocorram casos em que as proposições tenham suas propostas, para fins de categorização tidas como secundárias, importa observar, que no sentido de captar o conteúdo das proposições em sua integralidade durante a análise as proposições são retomadas constituindo-se em sua integralidade como objeto de análise deste estudo.

Assim na discussão teórica sobre a categoria currículo evidencia-se proposições que versem sobre o currículo escolar e que prevejam a contratação de profissionais, sendo possível, identificar não só as áreas curriculares de interesse dos legisladores mas

---

[90] "Um problema correlato, mas distinto, que pode ocorrer na pesquisa empírica é que o analista se depare com a presença de mais de um conteúdo em uma mesma mensagem. [[...]] A solução é a criação de outra variável [...] A criação de variáveis suplementares é muitas vezes necessária para contemplar situações assim e é aceitável [[...]] Neste caso, não se trata de categorias dúbias, criadas de forma errada (que o analista fique em dúvida se cabe em uma ou em outra), mas de dar solução para uma característica plural da mensagem." (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 179-180).

também os profissionais entendidos pelos legisladores como importantes para a realização da educação em nível médio.

Importa observar, que a apresentação dos dados tanto quantitativos quanto qualitativos, é realizada dentro do texto de análise em sua totalidade buscando evitar "[...] prejuízos lógicos à compreensibilidade da comparação e da pesquisa." (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 180).

O procedimento da homogeneidade parte do pressuposto de que as categorias não podem ser muito amplas, ou seja, "[...] elas não devem ser tão amplas ao ponto de serem capazes de abarcar coisas muito diferentes em uma mesma categoria, sob pena de não ter significado prático para o estudo." (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 180). Tendo em vista este critério foram criadas ao todo 13 categorias.

Considerando que "[...] sempre há algum conteúdo que não se encaixa em nenhuma [...]", o procedimento da exaustividade indica que a criação da categoria "outros" precisa ser residual. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 181).

Além da categoria "outros" para incluir dados residuais da pesquisa, tendo em vista que o focaliza as proposições do legislativo federal para o ensino médio diante no alto número de proposições que não tinham relação com o ensino médio houve a necessidade de criar uma nova categoria além da categoria "outros", a qual foi chamada de "não tem relação com o ensino médio."

O procedimento da confiabilidade ou objetividade permite que:

> [...] os mesmos dados sejam passíveis de classificação igual por analistas diferentes. A replicação de uma pesquisa é um elemento central em qualquer pesquisa científica e, se esta replicação não é possível por ser subjetiva, ela simplesmente não se enquadra no conceito de ciência.(CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 183).

Por fim, os procedimentos de comparabilidade e adaptabilidade. A comparabilidade "[...] entre distintas pesquisas é um elemento central no processo científico. [...] A incomunicabilidade de pesquisas que, tendo o mesmo objeto, utilizam tipologias distintas é um problema recorrente em diversas áreas e linhas de pesquisa da ciência política."(CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 183).

Tento em vista a especificidade de cada pesquisa, quando necessário emprega-se o procedimento da adaptabilidade, o qual permite ao pesquisador adaptar categorias para pesquisas específicas quando necessário. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Tendo em vista a criação das categorias a partir dos dados as proposições normativas para fins de análise foram sistematizadas em 13 categorias:

QUADRO 38 – CATEGORIAS A PARTIR DOS DADOS

Categorias a partir dos dados
1. EC 59/2009
2. Currículo escolar
3. Material didático escolar
4. Tempo escolar
5. Alimentação escolar
6. Saúde escolar
7. Infraestrutura e condições materiais
8. Transporte escolar
9. Juventudes
10. Financiamento
11. Profissionais da educação
12. Outros
13. Não tem relação com o ensino médio

FONTE: Elaboração própria, (2019).

6.2 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS: A CRIAÇÃO DO LIVRO DE CÓDIGOS

Para a categorização das proposições, cada nova categoria criada foi sendo incluída no livro de códigos. O livro de códigos configura-se nesta pesquisa como um instrumento que evidencia o quadro teórico de apoio e desvela elementos conceituais em torno das categorias de análise e como estas estão sendo tomadas como referentes para a categorização dos dados.

Tendo em vista que as categorias foram criadas a partir dos dados, o livro de códigos também foi sendo criado concomitantemente, considerando os critérios de: a) inclusão e exclusão de conteúdos nas categorias; b) exclusividade; c) homogeneidade, d) exaustividade, e) confiabilidade, f) comparabilidade e adaptabilidade propostos por Carlomagno e Rocha (2016).

Considerando que a EC 59/2009 é o marco documental legal e temporal da presente pesquisa, a primeira categoria criada foi a "EC 59/2009" buscando elencar nesta categoria toda e qualquer proposição que versasse diretamente sobre a EC 59/2009, fazendo menção específica à esta.

Entendendo o "Material didático escolar" como qualquer recurso e/ou mecanismo para favorecer a aprendizagem, nesta categoria foram incorporadas todas as proposições que versaram sobre tais recursos/mecanismos, contemplando tanto recursos locais quanto recursos globais. Os recursos locais são aqueles utilizados como recursos facilitadores da aprendizagem que atuam em âmbito local como cadernos escolares, livros didáticos, lupas eletrônicas etc, já os recursos globais são os facilitadores da aprendizagem que atuam em âmbito global, como por exemplo, a internet (desde que apresentados em correlação direta com o ensino médio). Entendendo o sistema educacional em camadas, aqui os conceitos local e global[91] estão relacionados a seu sentido restrito de tamanho/escala.

A categoria "Transporte escolar"[92] foi criada tendo em vistas incluir todas as proposições voltadas para subsidiar o transporte dos estudantes tais como políticas e ou ações e programas advindas destas etc. Também foram inclusas nesta categoria proposições visando a qualidade e segurança do transporte dos estudantes, bem como, a manutenção dos veículos. Visando garantir a exclusividade na categorização dos dados, todas as proposições relacionadas à recursos financeiros destinados ao transporte escolar foram inclusas na categoria "Financiamento" e todas as proposições envolvendo o perfil e ou os critérios de contratação de profissionais (motoristas/acompanhantes) para atuar no transporte escolar foram inclusos na categoria "Profissionais da educação".

A categoria "Alimentação escolar" é tomada neste estudo a partir do seu sentido amplo (não biologicista e/ou assistencialista) compreendendo que a educação alimentar e nutricional é constituída pela alimentação e nutrição propriamente dita mas também pela educação alimentar a qual conforme a lei 11.947/2009 busca promover o "[...] desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional [...]" (BRASIL, Lei 11.947, 2009). No entanto, visando garantir o critério da exclusividade nesta categoria foram incluídas apenas as proposições voltadas para o provimento da alimentação e nutrição dos estudantes, ou seja, ações do Estado como regulador da alimentação escolar, atribuições destinadas às esferas executoras com ênfase nos entes estaduais e federais voltados para o ensino médio, regras para a garantia dos aspectos nutricionais, e/ou questões em torno da conservação e preparo.

---

[91] Maior detalhamento ver: GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>

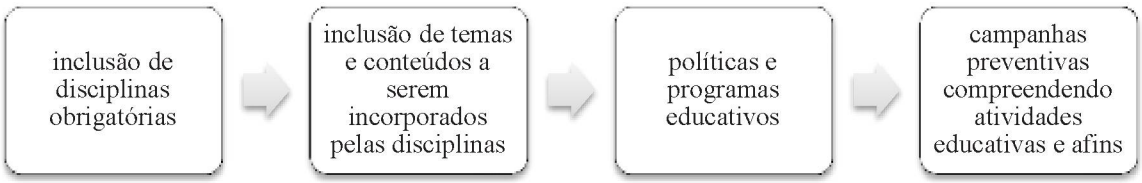
Assim sendo, todas e quaisquer iniciativas educativas e/ou com fins formativos em torno da alimentação foram inclusa na categoria "Currículo escolar".

A categoria "Saúde escolar" abrange todas as proposições voltadas para a saúde dos estudantes. Neste estudo compreende-se a saúde escolar em seu sentido amplo (para além das práticas higienistas que abordam problemas de saúde de forma isolada), compreendendo a saúde escolar como a partir de suas correlações com o contexto cultural e histórico dos sujeitos. (SCHUN, SILVA, 2005). No entanto, na mesma direção do critério adotado na categoria "Alimentação escolar", visando garantir o critério da exclusividade, nesta categoria foram inclusas todas as proposições visando estabelecer práticas voltadas para a promoção da saúde escolar, tanto em dimensão local como, por exemplo, a realização de triagem e/ou encaminhamento para dentista, oftalmologista, psicólogo, etc, quanto em dimensão global como, por exemplo, o estabelecimento de redes de atendimento e apoio, etc. Assim, todas e quaisquer iniciativas educativas e/ou com fins formativos em torno da saúde escolar foram inclusas na categoria "Currículo escolar".

A categoria "Financiamento escolar"abarcou toda iniciativa voltada para o repasse de recursos para o ensino médio, incluindo o pagamento de salário dos professores, bem como, proposições em torno de descentralização, cooperação entre os entes federados etc. Tendo em vista atender ao critério da exclusividade, embora tenham sido abertas categorias específicas para os programas suplementares (material didático, transporte, alimentação e saúde escolar) toda e quaisquer proposições envolvendo o repasse de recursos e/ou formas de administrá-lo que versem sobre estas questões foram incluídas na categoria financiamento.

A categoria "Currículo escolar" é tomada neste estudo a partir do seu sentido amplo compreendendo currículo como um "[...] elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento" (SILVA, 2012, p. 14). No entanto, em que pese esta dimensão ampliada do currículo que transcende a compreensão do currículo como uma simples lista de conteúdos e/ou como a definição do que ensinar, tendo em vista captar como os elementos constitutivos do currículo de modo objetivo nesta categoria foram incorporadas todas as proposições que versassem sobre o currículo e/ou sobre os processos formativos que focalizam exclusivamente o conhecimento, contemplando proposições visando o estabelecimento de mudanças curriculares:

FIGURA 13 – DEFINIÇÃO CATEGORIAL DAS PROPOSIÇÕES QUE VERSAM SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR



FONTE: Elaboração própria, (2019).

Conforme já evidenciado, tendo em vista atender ao critério da exclusividade, embora tenham sido abertas categorias específicas para os programas suplementares (material didático, transporte, alimentação e saúde escolar) toda e quaisquer proposições envolvendo atividades com fins formativos foram incluídas na categoria "Currículo escolar".

Para fins de categorização dos dados, o "Tempo escolar" foi entendido neste estudo como o tempo de permanência do educando na escola, ou seja o tempo "[...]enquanto complexo de tempos múltiplos - desde o calendário, ao horário semanal, o tempo de lecionação de uma disciplina, ou os intervalos entre cada aula, o tempo de maior concentração da atenção e o indispensável à consolidação das aprendizagens." (MIGUÉNS, 2017, p. 5). Assim, nesta categoria foram contempladas proposições que previam alterações no tempo em todas as suas formas: horas, dias, meses e ano, ou seja, proposições envolvendo a ampliação das horas de permanência do educando na escola, a ampliação da carga horária mínima anual, a ampliação da carga horária das aulas, alterações no calendário escolar, etc.

Na categoria "Juventudes" foram compiladas todas as proposições relativas àquelas envolvendo políticas, programas, ações e/ou incentivos que apresentassem como destinatários diretamente os estudantes do ensino médio.

Na categoria "Profissionais da educação" foram inclusas todas as proposições que apresentassem os profissionais da educação como destinatários. Para fins conceituais, tomou-se como referencia o previsto na LDBEN 9.394/1996, em seu artigo 61, focalizando, portanto, os professores e trabalhadores em educação:

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) I– professores

> habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II– trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III– trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. 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. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I– a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II– a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III– o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Visando garantir a exclusividade na categorização dos dados, todas as proposições relacionadas à recursos financeiros destinados aos profissionais da educação foram inclusas na categoria "Financiamento".

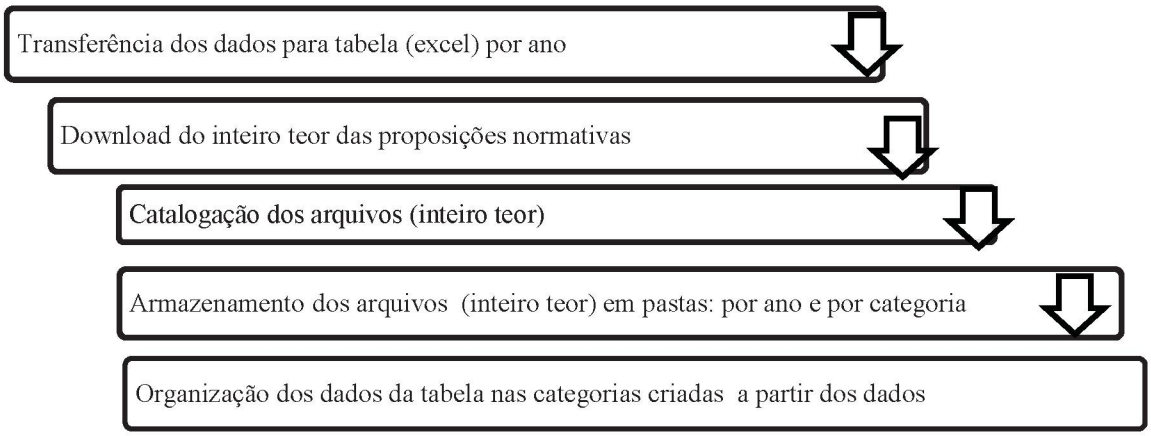
A categoria "Infraestrutura e condições materiais"abrangeu todas as proposições voltadas para criação ou melhorias de infraestrutura e/ou aquisição de condições materiais para as escolas de ensino médio. Visando atender ao critério da exclusividade todas as proposições relativas à repasses financeiros focalizando a infraestrutura e as condições materiais foram inclusas na categoria "Financiamento".

A categoria "Outros" foi criada considerando o fato de as proposições não dialogarem com nenhuma das demais categorias e terem tido um número pouco expressivo de incidência. Assim nesta categoria foram colocadas as proposições que embora tenham alguma relação com o ensino médio, não necessariamente dialogavam com os elementos constitutivos do ensino médio já elencados nas categorias, como por exemplo: a proibição de diplomas escolares à alunos inadimplentes, a restrição da venda de bebidas alcoólicas e produtos fumígeros, derivados ou não do tabaco, a uma distância mínima de 200 metros das escolas públicas e privadas de ensino médio no país, etc. Em síntese, na categoria "Outros", foram incorporadas as proposições que não se enquadraram em nenhuma das categorizações, porém, apresentaram relação com o ensino médio. Além disso, considerando que o recorte deste estudo restringe-se ao ensino médio regular, todas as proposições relativas ao ensino médio técnico foram inclusas nesta categoria.

A categoria "Não tem relação com o ensino médio" foi criada para incluir todas as proposições que embora tenham sido captadas pelo sistema de busca dos bancos de dados da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, na verdade, sequer faziam menção a esta etapa de ensino, nem na ementa, nem no inteiro teor, versando sobre os assuntos mais diversos como regulamentações de profissões, criação de datas comemorativas, criação de campus universitários dentre outros.

A próxima etapa concomitante à criação do livro de códigos durante a exploração do material consistiu na sistematização dos dados a partir das categorias. Esta etapa foi realizada a partir dos seguintes procedimentos metodológicos:

FIGURA 14 – SISTEMATIZAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS



FONTE: Elaboração própria, (2019).

A primeira etapa consistiu na organização dos dados em tabela por ano, o que permitiu identificar a incidência de diferentes tipos de proposições e a variação de temas tomados como objetos da atividade legislativa.

A organização dos dados em tabela foi realizado por casa legislativa e os dados disponíveis nos portais institucionais de cada casa foram organizados na tabela considerando:

QUADRO 39 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – I

Proposições	Ementa	Explicação da Ementa	Autor	UF	Partido	Apresentação	Situação

FONTE: Elaboração própria, (2019).

Após a transferência dos dados para a tabela do excel foi feita a categorização dos dados propriamente dita incluindo o item categoria nos dados:

QUADRO 40 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – II

Proposições	Ementa	**Categorias**	Explicação da Ementa	Autor	UF	Partido	Apresentação	Situação

FONTE: Elaboração própria, (2019).

Na sequência, a partir da categorização dos dados, foi realizado o *download* do inteiro teor das proposições. Os mesmos foram salvos em pdf e arquivados em pastas com o nome da categoria criada, para posterior consulta.

Para fins de organização e acesso posteriormente, ao arquivar o inteiro teor das proposições as mesmas foram catalogadas e salvas com dígitos diferenciadores:

QUADRO 41- SISTEMATIZAÇÃO DA CATALOGAÇÃO DOS DADOS

Número identificador das proposições normativas	**Número identificador das categorias**	**Número identificador das proposições (ordem sequencial)**
001 - PL	1. EC 59/2009	01...02...03...04...
002 - PLC	2. Material didático escolar	
003- PEC	3. Transporte escolar	01...02...03...04...
004 – MPV	4. Alimentação escolar	01...02...03...04...
005- PDC	5. Saúde escolar	01...02...03...04...
006- PRC	6. Financiamento escolar	01...02...03...04...
007 - PLV	7. Currículo escolar	01...02...03...04...
008- PLD	8. Tempos escolar	01...02...03...04...
	9. Juventudes	01...02...03...04...
	10. Profissionais da educação	01...02...03...04...
	11. Infraestrutura e condições materiais	01...02...03...04...
	12. Outros	01...02...03...04...
	13. Não tem relação com o ensino médio	01...02...03...04...

FONTE: Elaboração própria, (2019).

Logo, a catalogação se constituiu da soma entre o número identificador das proposições normativas, acrescido no número identificador das categorias mais o número identificador das proposições em ordem sequencial. A ordem sequencial das proposições foram estabelecidas a partir da análise. Logo, a catalogação 0001-6-45 diz respeito à um projeto de lei (PL) que trata sobre a assistência à saúde de número 45.

Foram abertas duas pastas separando as proposições da Câmara dos Deputados e as proposições do Senado Federal. Dentro das pastas das categorias foram organizadas

pastas anuais de 2009 a 2016 para permitir verificar variações e incidência nas proposições por categoria e por ano. Assim, os dados coletados, foram organizados em tabelas a partir destes dois critérios. O primeiro critério foi a organização dos dados por categorias de análise, permitindo visualizar as proposições por categorias: o quanto foi proposto, o que mais foi proposto etc. O segundo critério foi a organização dos dados por ano, permitindo visualizar a atividade legislativa anualmente e o que foi mais proposto, evidenciando o foco da atividade legislativa naquele ano. Também foi organizada uma pasta para cada espécie de proposição normativa e dentro delas foram inclusas todas as categorias. Os documentos em inteiro teor foram salvos dentro da respectiva pasta e subpasta conforme categorização.

6.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a criação das categorias a partir dos dados e da sistematização das mesmas passa-se para o tratamento dos resultados, o qual diz respeito à interpretação dos dados e contempla procedimentos estatísticos, provas de validação, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação. (BARDIN, 2011).

Após a categorização e a exclusão das proposições das categorias "Não tem relação com o ensino médio" e "Outros" permaneceram ao todo 308 proposições da Câmara dos Deputados e 60 proposições do Senado Federal totalizando 368 proposições para a análise final:

TABELA 2 – RECORTE DAS PROPOSIÇÕES

Etapas da coleta de dados	Câmara dos Deputados	Senado Federal	Total
Coleta inicial	2.054	320	2.374
Recorte restringindo-se às proposições normativas	923	186	1.109
Total de proposições excluindo-se as proposições inclusas nas categorias "Outros" e "Não tem relação com o ensino médio"	308	60	368

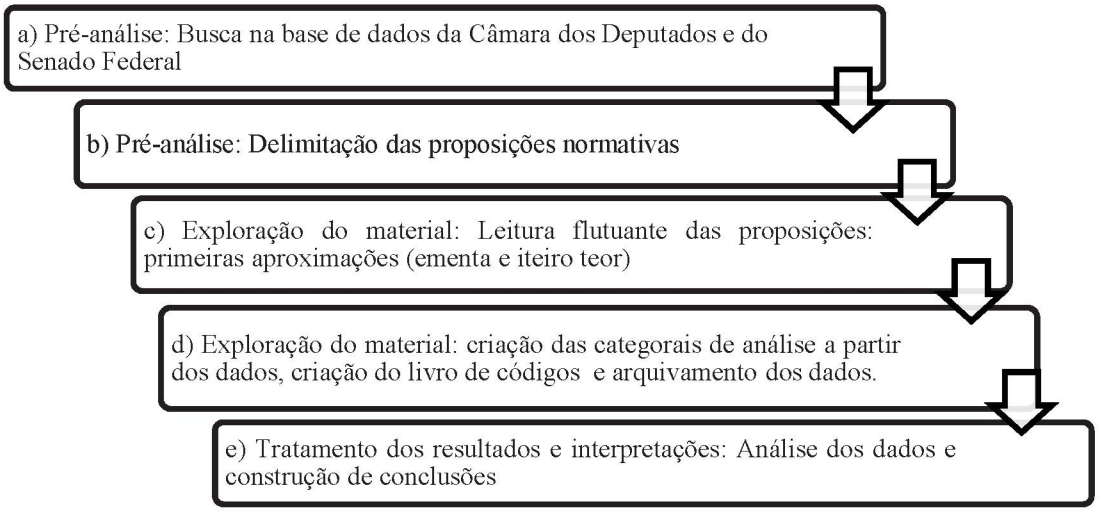
FONTE: Elaboração própria, (2019).

A análise e interpretação dos dados entendida como o "[...] momento de reunir todas as partes [...]" (CELLARD, 2008, p. 303) delineia-se a partir do cruzamento entre as categorias evidenciadas a partir dos dados e os preceitos constitucionais da EC

59/2009, tendo como fio condutor a bibliografia especializada concernente à área educacional, mais especificamente os fundamentos do direito à educação entendido em seu sentido amplo, portanto, a partir da indissociabilidade entre acesso, permanência, aprendizagem e conclusão.

Em síntese, o ciclo da pesquisa[93] compreende as seguintes etapas:

FIGURA 15 – CICLO DA PESQUISA



FONTE: Elaboração própria, (2019).

Tendo sido elucidadas as questões metodológicas, passa-se neste momento para a apresentação dos dados e análise das proposições.

[93] Termo cunhado por Minayo (2001) e conceituado como "[...] um processo de trabalho em espiral que começacom um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de darorigem a novas interrogações." (MINAYO, 2001, p.26).

7 A ANÁLISE DA PRODUÇÃO LEGISLATIVA PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA EC 59/2009

Conforme evidenciado neste estudo, a exaração da EC 59/2009 cumpre um papel determinante na busca pela declaração e efetivação do direito à educação.

Considerando o próprio legislativo federal como o propositor da EC 59/2009, toma-se como objeto deste estudo a atividade legislativa focalizando as proposições para o ensino médio no sentido de desvelar a atuação dos legisladores no período de 2009 a 2016 (ano previsto para a implementação da EC 59/2009) e em que medida esta se aproxima ou se distancia da efetivação da EC 59/2009.

Neste capítulo, portanto, busca-se evidenciar os resultados da pesquisa empírica de modo a evidenciar a agenda do legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016. Considerando que a coleta dos dados e a categorização dos mesmos tem como base epistemológica a "Teoria Fundamentada nos Dados" são os dados que determinam a base analítica.

Inicialmente o estudo apresenta os dados quantitativos da pesquisa. Em seguida, a centralidade está no cruzamento entre as proposições do legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016 e os preceitos constitucionais da EC 59/2009. Por fim, os dados coligidos são apresentados a partir do fio condutor do direito à educação.

7.1 AS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016: DADOS GERAIS

A partir dos dados quantitativos, no período de 2009 a 2016, é possível constatar uma atividade legislativa intensa no âmbito da Câmara dos Deputados. Ao todo foram apresentadas 2.054 proposições. Tendo em vista que optou-se, metodologicamente, por recortar a área de abrangência dos dados de modo a restringir-se às proposições normativas, ou seja, àquelas passíveis de se transformar-se em norma jurídica, foram categorizadas 923 proposições. Destas 923 proposições, 518 não versavam sobre o ensino médio e foram categorizadas na categoria "Não tem relação com o ensino

médio" e 97 foram inseridas na categoria "outros". Assim as 308 proposições que versavam sobre o ensino médio foram tomadas como objeto de análise deste estudo, conforme tabela a seguir:

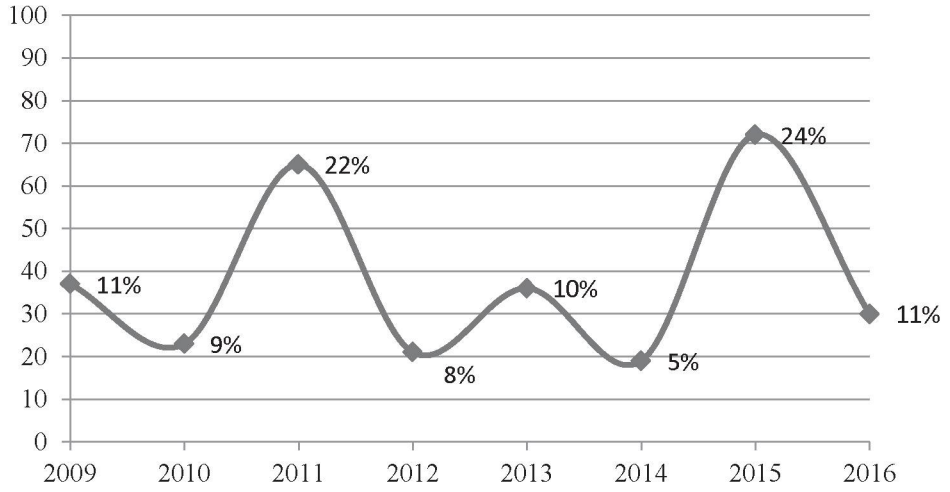
TABELA 3 – PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009-2006

Ano	Todas as proposições	Proposições normativas	Não tem relação com o ensino médio	Outros	Total de proposições
2009	304	107	64	10	33
2010	161	81	53	3	25
2011	376	186	94	25	67
2012	172	77	48	7	22
2013	227	107	64	9	34
2014	144	63	38	8	17
2015	487	199	96	25	78
2016	183	103	61	10	32
	2.054	**923**	**518**	**97**	**308**

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

A partir dos dados é possível constatar que a intensa atividade legislativa por parte da Câmara dos Deputados ocorre com maior ênfase nos anos de 2011 e 2015:

GRÁFICO 8 - PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

Apenas por meio da análise das proposições não há como investigar as causas da variação da atividade legislativa. Em especial, pelo fato de que o presente estudo faz um recorte específico para o ensino médio regular, logo, outras pautas podem ter se constituído como objeto da atividade legislativa e os dados aqui não evidenciam a atividade legislativa durante os anos de 2009 a 2016 em sua totalidade.

Neste sentido, a produção legislativa na Câmara dos Deputados mais intensa nos anos de 2011 e 2015 pode ou não ter a ver com a situação política do país que convergem com o início dos mandatos da Presidenta Dilma Rousseff. O ano de 2011 inicia-se com o primeiro mandato da Presidenta o qual já no primeiro ano é marcado pela modificação no quadro ministerial.[94] Durante todo o seu mandato o Governo Dilma teve como pauta o combate à corrupção. No ano de 2015 inicia-se o segundo mandato da Presidenta Dilma, o qual foi um ano intenso no campo da política. Neste ano, Eduardo Cunha é eleito presidente da Câmara dos Deputados e é anunciada a crise econômica no país iniciando manifestações pró e contra o Governo Dilma. Eduardo Cunha passa a ser investigado na operação lava jato[95] sob suspeita de ter recebido propina advinda de contratos da Petrobrás e anuncia publicamente o rompimento com o governo.[96] Em 2 de dezembro de 2015, mesmo dia em que o Partido dos Trabalhadores (PT) vota contra Eduardo Cunha no Conselho de Ética, o pedido de abertura de processo de impeachment[97] da Presidenta Dilma Rousseff é aceito por Eduardo Cunha.[98] A cassação do mandato da Presidente Dilma Rousseff ocorre no dia 31 de agosto de 2016.

O impeachment da Presidenta Dilma, conforme já evidenciado neste estudo, ocorre de modo ilegítimo sem que se tenha sido provado crime de responsabilidade fiscal, configurando-se, portanto, como um golpe político.

---

[94] Ao todo saíram 7 ministros: Antonio Palocci, Alfredo Nascimento, Wagner Rossi, Pedro Novais, Orlando Silva e Carlos Lupi.

[95] A operação lava a jato realizada pela Polícia Federal, iniciada em março de 2014 investiga corrupção (desvio e lavagem de dinheiro) envolvendo a Petrobrás, empreitas, operadores financeiros e agentes políticos do país.

[96] Mario detalhamento ver: ABRANTES, Talita. Afinal, o que muda agora que Cunha rompeu com Dilma? **Exame.** Publicado em: 19 ago. 2015. Disponível em:<https://exame.abril.com.br/brasil/afinal-o-que-muda-agora-que-cunha-rompeu-com-dilma/> Acesso em: 11 jan. 2018.

[97] Durante a presidência de Cunha na Câmara dos Deputados, foram apresentados 34 pedidos de impeachment, tendo sido aceito para tramitação o pedido do jurista Hélio Bicudo.

[98] Maior detalhamento ver: CARTA Capital. Em retaliação ao PT, Cunha acolhe pedido de impeachment contra Dilma. Carta Capital. Publicado em: 02 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/em-retaliacao-ao-pt-cunha-acolhe-pedido-de-impeachment-contra-dilma-5647.html> Acesso em: 10 fev. 2019.

Da análise quantitativa das proposições, também é possível constatar uma variação na atividade legislativa na Câmara dos Deputados entre os anos de 2009 a 2016 quanto ao objeto das matérias legislativas:

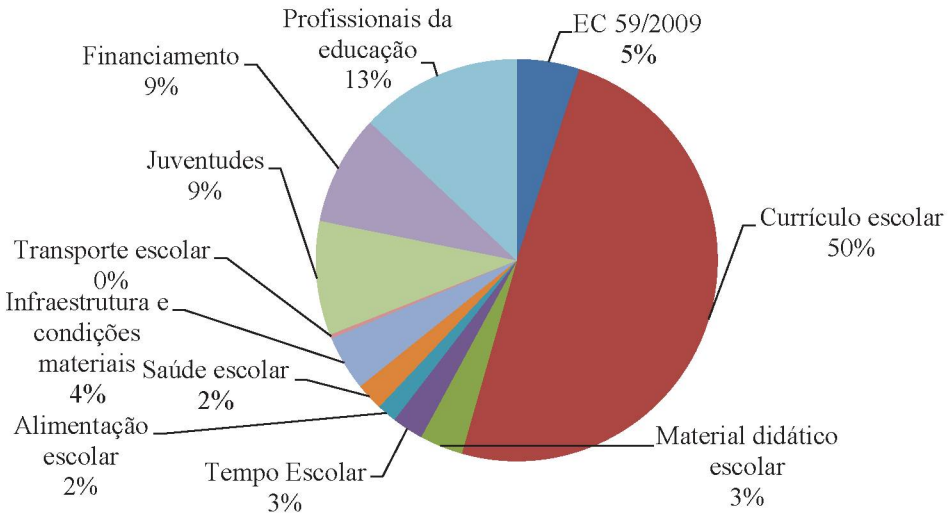
TABELA 4 – OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009-2016

Categorias	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
1. EC 59/2009	0	1	3	3	1	0	2	5	**15**
2. Currículo escolar	14	12	32	9	11	10	41	16	**145**
3. Material didático escolar	1	0	5	2	2	0	0	1	**11**
4. Tempo escolar	1	0	0	0	0	1	5	0	**7**
5. Alimentação escolar	0	0	0	0	1	0	2	1	**4**
6. Saúde escolar	1	1	0	1	1	0	3	0	**7**
7. Infraestrutura e condições materiais	0	1	2	1	3	0	5	2	**14**
8. Transporte escolar	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**
9. Juventudes	4	2	7	1	5	3	11	3	**36**
10. Financiamento	6	5	6	2	6	1	2	1	**29**
11. Profissionais da educação	6	3	11	3	4	2	7	3	**39**
	33	**25**	**67**	**22**	**34**	**17**	**78**	**32**	**308**

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

A categoria mais contemplada pelos legisladores na Câmara dos Deputados, expressivamente foi a categoria currículo (49%), seguida de profissionais da educação (13%) e financiamento (9%), conforme gráfico a seguir:

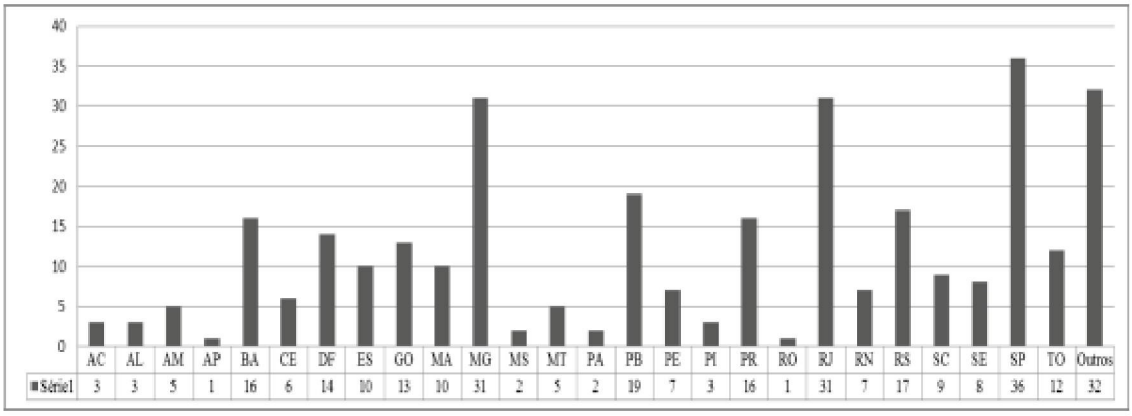
GRÁFICO 9 – OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NA CÂMARA DOS DEPUTADOS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

Com relação a representatividade dos estados na atuação da Câmara dos Deputados no período de 2009 - 2016 no que tange às proposições para o ensino médio,[99] constata-se que os estados que mais apresentaram proposições foram o estado de São Paulo (12%), seguido de Minas Gerais (11%) e Rio de Janeiro (11%).

TABELA 5 -PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS POR ESTADO 2009 - 2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

Com relação a representatividade dos partidos na atuação da Câmara dos Deputados no período de 2009-2016 no que tange às proposições para o ensino médio, é possível constatar que os partidos que mais apresentaram proposições foram o PT (28%), o PDT (19%), o PSDB (17%) e o PMDB (15%).

TABELA 6 -PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS POR PARTIDO 2009 - 2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

[99]Em ambos os levantamentos (Câmara dos Deputados e Senado Federal) que evidenciam a produção legislativa por estado e por partido no item "outros" foram inseridas as proposições: a) formuladas por mais de um autor/partido/estado, formuladas pelas Comissões, e, c) formulada pelo poder executivo.

No que concerne à produção legislativa no âmbito do Senado federal para o ensino médio, entre os anos de 2009 e 2016, foram encontradas ao todo 320 proposições. Restringindo o recorte para proposições normativas ao todo foram categorizadas 186 proposições. Destas 186 proposições, 112 não versavam sobre o ensino médio e foram categorizadas na categoria "Não tem relação com o ensino médio" e 14 foram categorizados como "outros". Assim as 60 proposições que versavam sobre o ensino médio foram tomadas como objeto de análise deste estudo, conforme tabela a seguir:

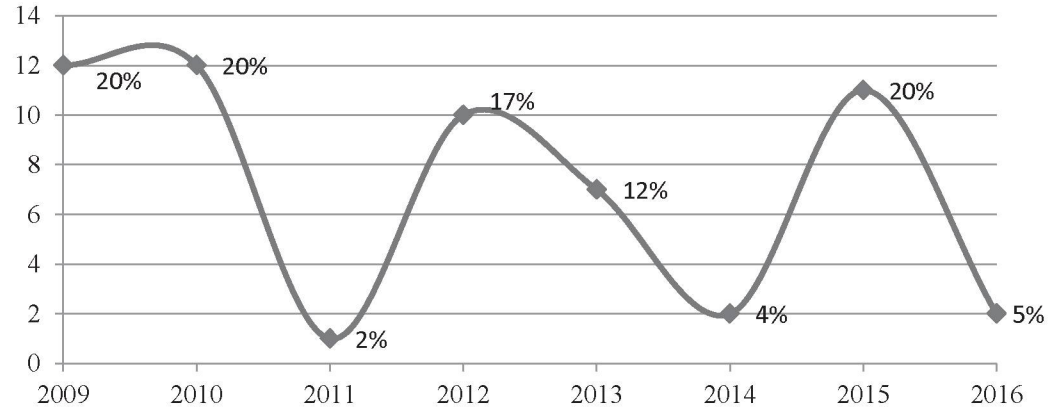
TABELA 7 - PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016

Ano	Todas as proposições	Proposições normativas	Não tem relação com o ensino médio	Outros	Total de proposições
2009	46	29	17	1	11
2010	55	19	8	0	11
2011	49	30	23	4	3
2012	41	37	24	2	11
2013	53	24	18	0	6
2014	26	11	6	2	3
2015	26	28	13	2	13
2016	24	8	3	3	2
	320	**186**	**112**	**14**	**60**

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional do Senado Federal, (2019).

Constata-se que os anos com maior número de proposições foram apresentadas pelo Senado Federal foram nos anos de 2009, 2010 e 2015:

GRÁFICO 10 - PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional do Senado Federal, (2019).

Da análise quantitativa das proposições, também é possível constatar uma variação na atividade legislativa no Senado Federal entre os anos de 2009 a 2016 quanto ao objeto das matérias legislativas:

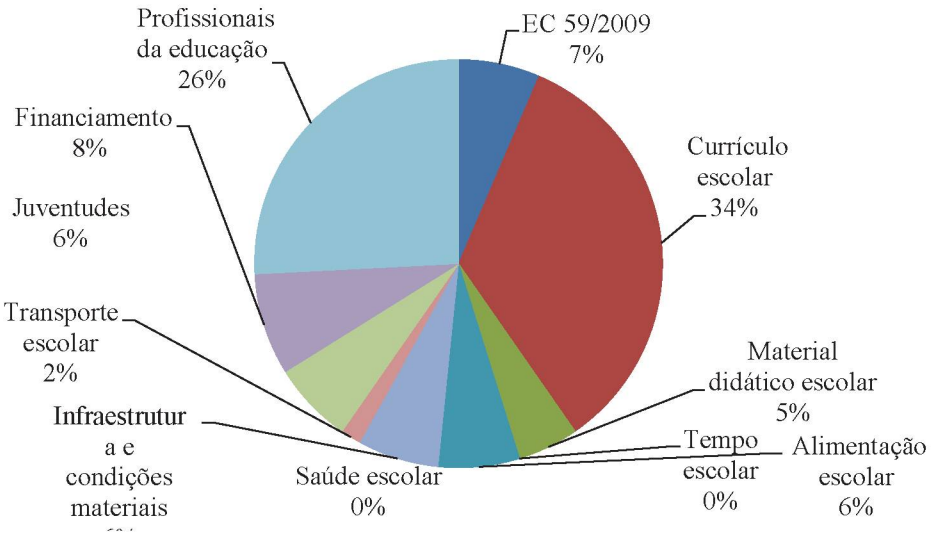
TABELA 8 - OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016

Categorias	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
1. EC 59/2009	0	0	1	1	0	1	1	0	**4**
2. Currículo escolar	3	4	1	6	1	1	4	0	**20**
3. Material didático escolar	0	0	1	0	1	0	1	0	**3**
4. Tempo escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
5. Alimentação escolar	1	1	0	0	0	0	0	0	**2**
6. Saúde escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
7. Infraestrutura e condições materiais	2	0	0	1	0	0	1	0	**4**
8. Transporte escolar	0	1	0	0	0	0	0	0	**1**
9. Juventudes	1	1	0	0	0	0	4	1	**7**
10. Financiamento	0	1	0	0	1	0	1	0	**3**
11. Profissionais da educação	4	3	0	3	3	1	1	1	**16**
	11	**11**	**3**	**11**	**6**	**3**	**13**	**2**	**60**

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional do Senado Federal, (2019).

A categoria mais contemplada pelos legisladores no Senado Federal foi a categoria currículo (34%), seguida de profissionais da educação (26%), conforme gráfico a seguir:

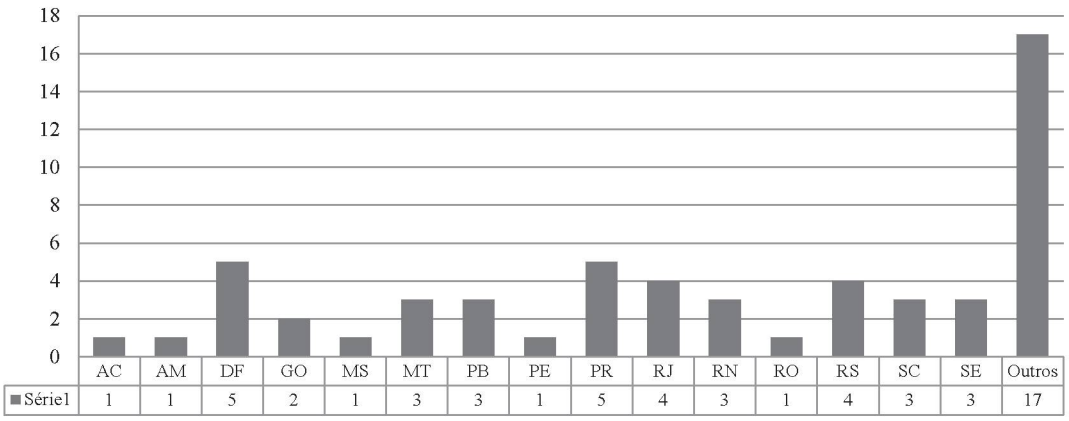
GRÁFICO 11 – OBJETO DAS MATÉRIAS LEGISLATIVAS NO SENADO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009-2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional do Senado Federal, (2019).

Com relação à representatividade dos estados na atuação do Senado Federal no período de 2009-2016 no que tange às proposições para o ensino médio, não houve nenhum estado com número expressivo de proposições, ficando o Distrito Federal (9%) e o Paraná (9%) com o maior percentual:

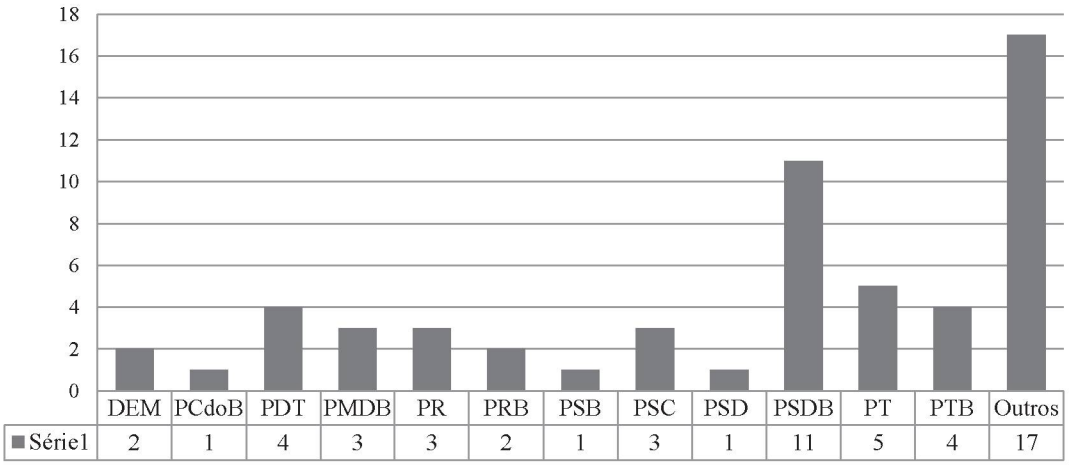
GRÁFICO 12 -PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL POR ESTADO 2009 - 2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional do Senado Federal, (2019).

Com relação à representatividade dos partidos na atuação do Senado Federal no período de 2009 - 2016 no que tange às proposições para o ensino médio, constatou-se que o partido que mais apresentou proposições foi o PSDB (19%):

GRÁFICO 13 - PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL POR PARTIDO 2009-2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional do Senado Federal, (2019).

Os dados gerais evidenciam maior produção legislativa da Câmara dos Deputados em relação ao Senado Federal, o que pode ter a ver com a lógica de

composição do Congresso Nacional a qual conta com 513 Deputados e 81 Senadores. Já a questão dos partidos, requer maior investigação, uma vez que não há como estabelecer linearidade entre os maiores partidos e as maiores quantidades de proposições.

O período de 2009 a 2016 compreende três legislaturas. A 53ª que compreende abrangendo o período de 2007 a 2011, a 54ª abrangendo o período de 2011 a 2015 e a 55ª abrangendo o período de 2015 a 2019. No Senado Federal os partidos com maior número de senadores na 53ª legislatura foram o DEM, o MDB, o PSDB e o PT e na 54ª e 55ª legislatura foram o MDB, o PSDB e o PT. Representação semelhante é encontrada na Câmara dos Deputados com predominância dos partidos PMDB, PSDB e DEM na 53ª legislatura, e dos partidos do PT, PSDB e PMDB na 54ª legislatura e dos partidos do PT, PMDB e DEM na 55ª legislatura.

Os dados coligidos evidenciam que a espécie de proposição normativa mais apresentada pelos legisladores no período de 2009 a 2016 para o ensino médio é o projeto de lei:

TABELA 9 - ESPÉCIES DE PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016

Espécies de proposições: ☐ **Câmara dos Deputados** ▒ **Senado Federal**	**PL**	**MPV**	**PEC**	**PDC**	**PLD**	**PLP**	**PLV**	**PRC**	**Total**
1. EC 59/2009	14	0	0	0	0	1	0	0	**15**
	3	0	1	0	0	0	0	0	**4**
2. Currículo escolar	144	1	0	0	0	0	0	0	**145**
	20	0	0	0	0	0	0	0	**20**
3. Material didático escolar	11	0	0	0	0	0	0	0	**11**
	3	0	0	0	0	0	0	0	**3**
4. Tempo escolar	7	0	0	0	0	0	0	0	**7**
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Alimentação escolar	4	0	0	0	0	0	0	0	**4**
	2	0	0	0	0	0	0	0	**2**
6. Saúde escolar	7	0	0	0	0	0	0	0	**7**
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Infraestrutura e condições materiais	14	0	0	0	0	0	0	0	**14**
	4	0	0	0	0	0	0	0	**4**
8. Transporte escolar	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
9. Juventudes	35	0	1	0	0	0	0	0	**36**
	6	0	**1**	0	0	0	0	0	**7**
10. Financiamento	20	3	5	0	0	0	1	0	**29**
	3	0	0	0	0	0	0	0	**3**
11. Profissionais da educação	37	0	2	0	0	0	0	0	**39**
	12	0	4	0	0	0	0	0	**16**
Total	**348**	**4**	**14**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**	**368**

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, (2019).

Em ambas as casas legislativas constata-se o predomínio do PL em detrimento das demais proposições normativas, representando 96% na Câmara dos Deputados e 84% no Senado Federal.

Cerdeira (2018, p. 29) a partir do quadro teórico desenvolvido, evidencia que a apresentação de proposições por meio de projetos de lei tem sido recorrente na atividade legislativa, constatando inclusive que a legislatura 55ª apresenta a maior média histórica totalizando aproximadamente 3.158 projetos de lei por ano. "A 54ª legislatura, por exemplo, registrou média de 2.097, enquanto a 53ª teve média de 2.013 PLs apresentados por ano. A 48ª legislatura, no início da série, teve média de 1.941."

Embora constatada intensa atividade legislativa, os dados evidenciam o fraco poder de agenda no que tange à aprovação das proposições, sendo que das 308 proposições normativas (em suas diferentes espécies), apresentadas na Câmara dos Deputados para o ensino médio no período de 2009 a 2016, apenas 8 foram transformadas em norma jurídica, e das 60 proposições normativas (em suas diferentes espécies) apresentadas no Senado Federal para o ensino médio, no período de 2009 a 2016 nenhuma, foi transformado em norma jurídica:

QUADRO 42 – QUANTITATIVO DE PROPOSIÇÕES TRANSFORMADAS EM NORMA JURÍDICA NO ÂMBITO LEGISLATIVO FEDERAL 2009 - 2016

Casa Legislativa	Total de proposições apresentadas nas casas legislativas	Total de projetos de lei apresentados nas casas legislativas	Total de outras espécies de proposições apresentadas nas casas legislativas	Total de proposições transformadas em norma jurídica nas casas legislativas
Câmara dos Deputados	308	294	12	8
Senado Federal	60	54	8	0
TOTAL	368	348	20	8

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, (2019).

Considerando o expressivo número de apresentação de projetos de lei por ambas as casas legislativas e que esta espécie de proposição constitui-se como aquela com maior potencialidade para transformar-se em norma jurídica, a aprovação de apenas 8 proposições em um universo de 368 proposições, ou seja 2% de aprovações, permite corroborar com o quadro teórico evidenciado pela bibliografia especializada (MARTINS, 2011, OLIVEIRA, 2009, 2010, SILVEIRA, 2016), o qual indica o fraco poder de agenda do legislativo federal uma vez que a atividade legislativa se fundamenta a partir da prática de propor mas não efetivar.

Além disso, das 8 proposições transformadas em norma jurídica, constata-se que 5 destas foram propostas pelo Poder Executivo, evidenciando, o evidente predomínio do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo na aprovação de leis:

QUADRO 43 – CONTEÚDO DAS PROPOSIÇÕES TRANSFORMADAS EM NORMA JURÍDICA

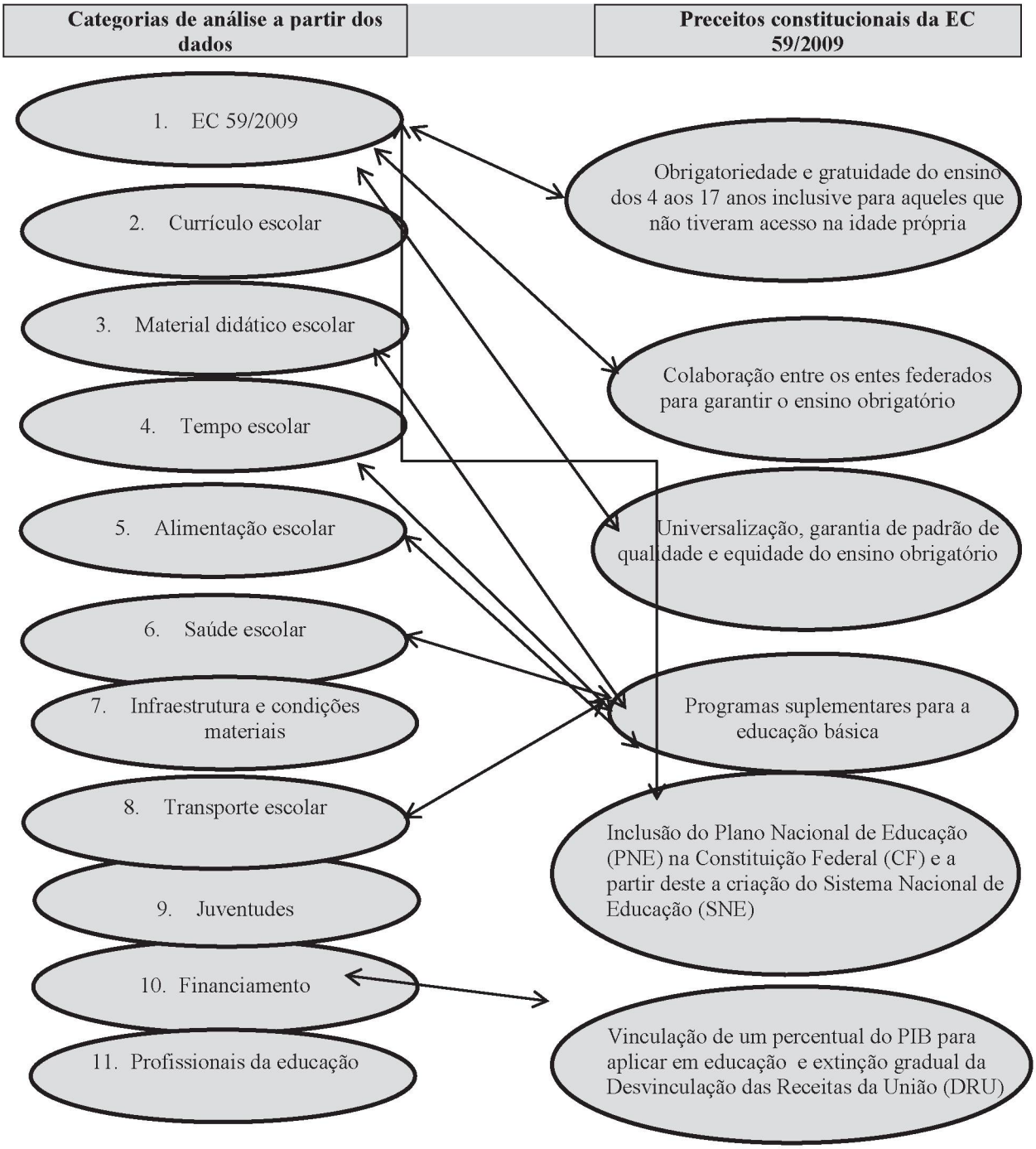
Proposição	Ementa	Norma Jurídica
MPV 455/2009 (Poder Executivo)	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera a Lei 10.880/2004, e dá outras providências.	Convertida na lei 11.947/2009
Projeto de Lei de Conversão (CN) 8, de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis 10.880/2004, 11.273/2006, 11.507/2007; revoga dispositivos da Medida Provisória 2.178-36/2001, e a Lei 8.913/1994; e dá outras providências.	Convertida na lei 11.947/2009
MPV 484/2010 (Poder Executivo)	Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pela União aos Estados e ao Distrito Federal, Institui o Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio, para o exercício de 2010, e dá outras providências.	Convertida na lei 12.306/2010
PL 5395/2009 (Poder Executivo)	Altera o art. 62 da LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica. NOVA EMENTA: Altera a LDBEN 9.394/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Transformado na lei 12.796/2013
PL 7507/2010 (Cristovam Buarque – PDT-DF)	Acrescenta § 7º ao art. 26 da LDBEN 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.	Transformado na lei 13.006/2014
PL 8035/2010 (Poder Executivo)	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.	Transformado na lei 13.005/2014
MPV 746/2016 (Poder Executivo)	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a LDBEN 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. NOVA EMENTA: Altera as Leis LDBEN 9.394/1996 e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452/1943, e o Decreto-Lei 236/1967; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo [...]	Convertida na lei 13.415/2017
PL 5374/2016 (Eduardo Barbosa - PSDB/MG)	Altera a LDBEN 9.394/1996, de forma a inserir o inciso XIII no art. 3º e modificar o art. 37, caput, e o art. 58, § 3º. Dados Complementares: Garante o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.	Transformado na lei 13.632/2018

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, (2019).

7.2 AS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 – 2016 E A EC 59/2009: CRUZAMENTO DAS CATEGORIAS A PARTIR DOS DADOS COM OS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009

Tendo em vista que a pesquisa se dedica a investigar quais são as proposições instituídas no âmbito do Legislativo Federal no período de 2009 a 2016 e em que medida tais proposições se aproximam ou se distanciam da garantia da efetivação da EC 59/2009, para fins de análise dos dados, foi realizado um cruzamento entre os preceitos constitucionais da EC 59/2009 e as proposições do Legislativo Federal no período de 2006 a 2009 identificadas a partir das categorias:

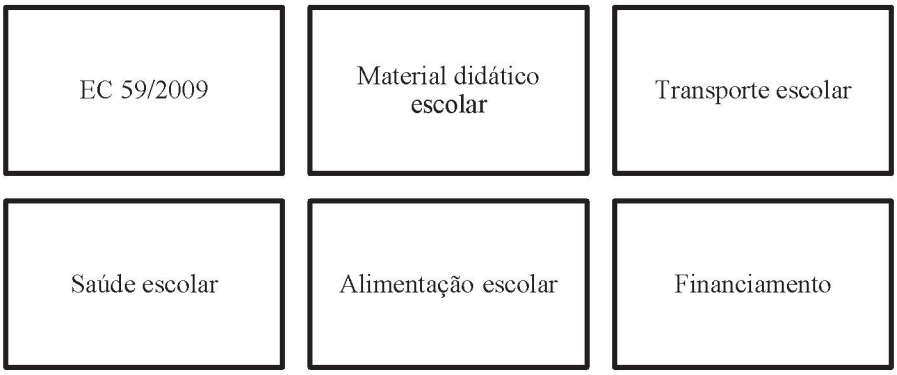
FIGURA 16 – CRUZAMENTO COM OS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009



FONTE: Elaboração própria, (2019).

A partir do cruzamento entre as categorias criadas a partir dos dados e os preceitos da EC 59/2009, é possível constar que 6 das 11 categorias estabelecem relação direta com a EC 59/2009:

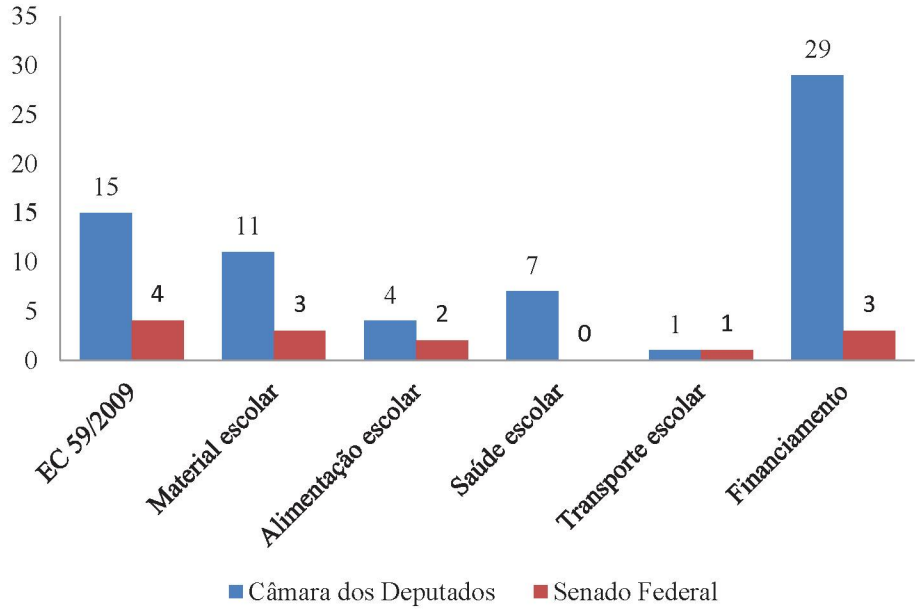
FIGURA 17 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DIRETAMENTE RELATIVAS À EC59/2009



FONTE: Elaboração própria, (2019).

Assim, constata-se ao todo 67 proposições na Câmara dos Deputados e 13 proposições no Senado Federal, representando 22% da produção legislativa para o ensino médio apresentadas no período de 2009 a 2016:

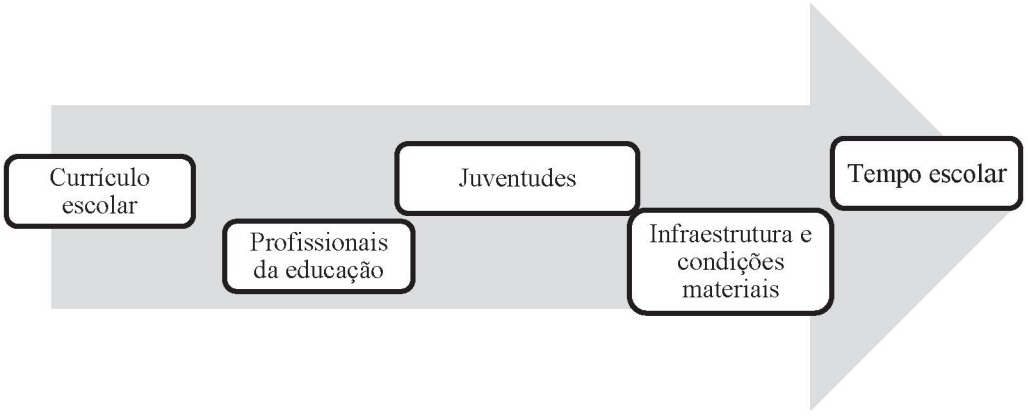
GRÁFICO 14 – PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO DIRETAMENTE RELATIVAS À EC 59/2009



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (2019).

Não focalizando diretamente a EC 59/2009 e/ou o atendimento de seus preceitos legais, a atividade legislativa, portanto, se mostrou mais intensa ao focalizar:

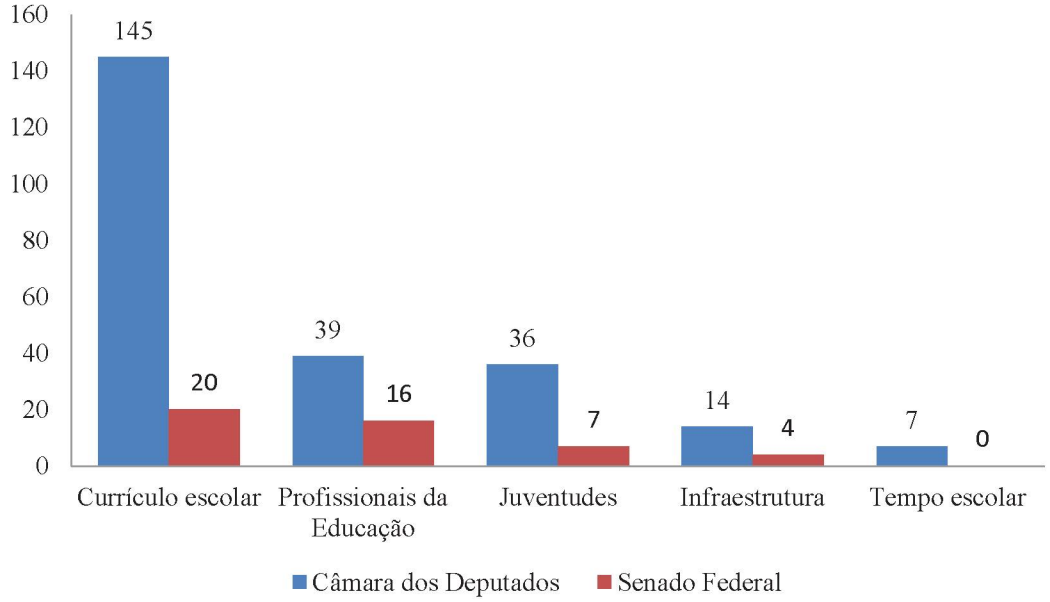
FIGURA 18 – PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2016



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (2019).

A produção mais intensa nas casas legislativas estiveram relacionadas ao âmbito do currículo escolar, seguida de temáticas relacionadas aos profissionais da educação, juventudes, infraestrutura e condições materiais e transporte escolar:

GRÁFICO 15 – PROPOSIÇÕES DE MAIOR INCIDÊNCIA DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, (2019).

No âmbito dos dados da Câmara dos Deputados 15 proposições apresentam indicativos de aproximação com a EC 59/2009, no entanto, apenas duas destas fazem menção direta à EC 59/2009:

QUADRO 44 – PROPOSIÇÕES COM INDICATIVOS DE APROXIMAÇÃO COM A EC 59/2009

Proposição	Ementa	Preceito constitucional EC 59/2009
PL 4306/2012 (Legislação Participativa)	Altera o texto da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, de forma a adequá-lo às disposições da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.	Adequação ao texto constitucional
PL 5546/2016 (Arnaldo Faria de Sá - PTB/SP)	Altera os incisos I, IV, VII e o § 3º do art. 54 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, bem como revoga o art. 54, II da mesma Lei, para que a redação do Estatuto da Criança e do Adolescente fique atualizada em relação ao disposto na Constituição Federal de 1988 no que se refere ao direito à educação.	Adequação ao texto constitucional
PL 6555/2016 (Mariana Carvalho - PSDB/RO)	Inclui os estabelecimentos de ensino médio dentre os que deverão comunicar ao Conselho Tutelar os casos que especifica.	Adequação ao texto constitucional
PLP 15/2011 (Felipe Bornier - PHS/RJ)	Estabelece normas para cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com relação à responsabilidade na gestão pública da educação escolar brasileira.	Colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório
PL 450/2011 (Thiago Peixoto-PMDB/GO) PL 413/2011 (Gastão Vieira - PMDB/MA)	Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção.	Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório
PL 3238/2015 (Luciano Ducci - PSDB/PR)	Classifica como ato de improbidade administrativa o atraso superior a trinta dias na disponibilização de produtos referentes ao material didático, à merenda escolar e à higiene pessoal dos alunos da rede pública de ensino.	Programas suplementares para a educação básica
PL 4731/2012 (Humberto Costa - PT/PE) PL 6924/2013 (Keiko Ota – PSB/SP) PL 4628/2016 (Rômulo Gouveia - PSD/PB)	Estabelece número máximo de alunos por turma.	Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório
PL 8035/2010 (Poder Executivo)	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.	Inclusão do Plano Nacional de Educação (PNE) na Constituição Federal (CF) e a partir deste a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE)
PL 3543/2012 (Tiririca - SP/PR)	Garante aos filhos de artistas de circo, na faixa etária de 4 a 17 anos, cuja atividade seja	Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos inclusive para

	itinerante, vaga nas escolas pública ou particulares.	aqueles que não tiveram acesso na idade própria
PL 5374/2016 (Eduardo Barbosa - PSDB/MG)	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a inserir o inciso XIII no art. 3º e modificar o art. 37, caput, e o art. 58, § 3º.	Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria
PL 2843/2015 (Giuseppe Vecci- PSDB – GO) PL 5326/2016 (Educação)	Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB.	Inclusão do Plano Nacional de Educação (PNE) na Constituição Federal (CF) e a partir deste a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE)

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

Três anos após a aprovação da EC 59/2009, o PL 4306/2012 propõe a adequação da lei 8.069/1990 (ECA) à EC 59/2009, no entanto, desde então a proposição encontra-se em tramitação, estando atualmente[100]arquivada devido ao término da legislatura.

Importa reiterar aqui que, conforme já evidenciado neste estudo, mesmo tendo decorrido seis anos após a promulgação da EC 59/2009 até o presente momento o ECA, embora tenha passado por atualizações no período de 2009 a 2016 não foi atualizado com relação aos preceitos constitucionais da EC 59/2009.

No ano de 2016, mais especificamente em 14 de junho, faltando 6 meses para encerrar o prazo de implementação da EC 59/2009 o PL 5546/2016, de modo similar, busca atualizar o texto da lei 8.069/1990 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente tendo em vista a aprovação da EC 59/2009. Este PL também encontra-se atualmente, aguardando parecer do relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

Constata-se que embora estas duas proposições estejam diretamente relacionadas com a EC 59/2009, o conteúdo destas não prevê propriamente mecanismos para a efetivação da EC 59/2009 tendo mais a ver com a atualização documental, e, portanto, com a declaração do direito.

Cabe salientar, porém, que ambos embora manifestem uma preocupação com a declaração do direito estes, o fazem tardiamente, especialmente o PL 5546 apresentado em 2016, último ano previsto para a efetivação da EC 59/2009.

Além disso, embora ambas proposições apresentem ementas parecidas é possível constatar uma evidente diferença de conteúdos entre elas:

[100]Janeiro/2019.

QUADRO 45 – COMPARATIVO PL 4306/2012 E PL 5546/2016

PL 4306/2012	PL 5546/2016
O Congresso Nacional decreta: Art. 1º O art. 54 da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: **I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade** ... IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;... VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. . § 3º Compete ao poder público recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, bem como fazer a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola daqueles que estiverem na faixa etária do ensino obrigatório. " (NR) Art. 2º O caput do art. 56 da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de pré-escola, de ensino fundamental e de ensino médio comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: ... ." (NR) Art. 3º O art. 208 da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:... V - de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando, em todas as etapas da educação básica; ..." (NR) Art. 4º O caput do art. 245 da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde ou de oferta de ensino na educação básica de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: ..." (NR) Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.	O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Os incisos I, IV e VII, bem como o 3º do art. 54 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar, nos seguintes termos: "Art. 54 .... **I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria ...** IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. ... VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde ... § 3º Compete ao poder público recensear os educandos da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola." (NR) Art. 2º Fica revogado o art. 54, II da Lei. Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019, grifo nosso).

O PL 4306/2012 apresenta seu texto de modo mais abrangente do ponto de vista de dialogar com todos os preceitos constitucionais previstos pela EC 59/2009 propondo a adequação do texto constitucional de modo mais propositivo, porém, comete o equívoco de estabelecer uma relação linear entre faixa etária e etapa de ensino.

Em que pese tais fragilidades, ambos os PL, tendo em vista o pressuposto da proclamação do direito como base fundante para sua realização, se caracterizam como fundamentais, o que se adensa quando se considera que o período de implementação da EC 59/2009 já se encerrou e os documentos normativos que regem a educação ainda não foram devidamente atualizados.

O PL 6555/2016 altera o art. 56 da lei 8.069, de 13 de julho de 1990 e inclui os estabelecimentos de ensino médio dentre os quais deverão comunicar ao Conselho Tutelar os casos que especifica.[101] O PL prevê, portanto, a ampliação do atendimento das ações dos dirigentes de estabelecimentos de ensino para o ensino fundamental e médio (antes restrito ao ensino fundamental). Em que pese tal proposição possa estar motivada pela aprovação da EC 59/2009 constata-se que nem a ementa, nem o inteiro teor fazem menção e/ou justificam a proposição tendo em vista a aprovação da EC 59/2009. O referido PL também comete um equívoco ao propor a modificação do texto normativo tendo com fundamento a etapa de ensino e não faixa etária.

O PLP 15/2011 estabelece normas para cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com relação à responsabilidade na gestão pública da educação escolar brasileira e os PL 450/2011 e PL 413/2011 dispõem sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Estas proposições embora dialoguem com os preceitos constitucionais da EC 59/2009 da colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório e da universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório respectivamente, também não fazem menção à EC 59/2009.

O PLP 15/2011 busca estabelecer normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios visando instituir uma lei de responsabilidade educacional. Os PL 450/2011 e o PL 413/2011, embora não façam menção à EC 59/2009 nem na explicação da ementa, nem no inteiro teor, avançam ao revelar o entendimento de que a qualidade da educação básica estaria relacionada à formação de

[101] "Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental e médio comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: "I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência." (BRASIL/ECA, 1990, não paginado).

professores, ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, padrão mínimo de infraestrutura, acompanhamento, avaliação e consolidação da aprendizagem dos estudantes, e dialogam com a EC 59/2009 ao reiterar a educação obrigatória como um direito público subjetivo, prevendo inclusive as sanções no caso de sua não oferta e/ou oferta irregular.

O PL 3238/2015 propõe classificar "[...] como ato de improbidade administrativa o atraso superior a trinta dias na disponibilização de produtos referentes ao material didático, à merenda escolar e à higiene pessoal dos alunos da rede pública de ensino", o qual direciona-se no sentido de induzir ações para a garantia de parte dos preceitos constitucionais previstos pela EC 59/2009, já que embora os subsídios existam nem sempre estão garantidas as condições para que cheguem até os estudantes.

Os PL 4731/2012, PL 6924/2013 e PL 4628/2016 estabelecem um número máximo de alunos por turma. O número de alunos por turmas certamente é um dos fatores determinantes para a aprendizagem e a qualidade das interações em sala de aula, especialmente, no que tange à relação professor e aluno. Embora, o número de alunos seja um dos fatores constitutivos da qualidade na educação, o entendimento dos legisladores com relação a este número é variável e subjetivo já que não especificam no inteiro teor os critérios que adotam para a quantificação que propõem:

QUADRO 46 - PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS QUE ESTABELECEM NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA

PL 4731/2012	PL 6924/2013	PL 4628/2016
I – 25 (vinte e cinco), na pré-escola e nos 2 (dois) anos iniciais do ensino fundamental; II – 35 (trinta e cinco), nos anos subsequentes do ensino fundamental e no ensino médio."	[...] o limite máximo de alunos em sala de aula (ensino fundamental e médio) não deverá ultrapassar 30 (trinta) pessoas, salvo casos de excepcional urgência ou em casos de alocação provisória de alunos oriundos de outras instituições de ensino, obedecendo nesses casos ao limite de espaço físico.	(a) educação infantil/creche (0 a 2 anos): 8 crianças; (b) educação infantil/pré-escola (3 a 5 anos): 15 alunos; (c) ensino fundamental/anos iniciais: 20 alunos; (d) ensino fundamental/anos finais: 25 alunos; E (e) ensino médio: 30 alunos."

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

Além disso, o PL 4731/2012 ao prever mais do que trinta alunos por turma desconsidera o Parecer CNE/CEB 8/2010 que estabelece "[...] normas para aplicação do inciso IX do art. 4º da LDBEN 9.394/1996 que trata dos padrões mínimos de qualidade

de ensino para a Educação Básica pública" a qual prevê o número máximo de 30 alunos por turma no ensino médio. (BRASIL/MEC/CE/CEB, 2010, p. 19).

Do ponto de vista da técnica legislativa observa-se que é comum na prática institucionalizada do legislativo federal, renumerar uma proposição quando esta é originada em uma casa legislativa e enviada à outra. Como exemplo, pode-se citar o PLS 504/2011 originado no Senado Federal e enviado à Câmara dos Deputados renumerado sob o número PL 4731/2012:

QUADRO 47 – RENUMERAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES

Proposição	Casa Legislativa	Ementa	Propositor	Situação
PLS 504/2011	Senado Federal	Altera o parágrafo único do art. 25 LDBEN 9.394/1996, para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio.	Senador Humberto Costa PT/PE	Remetida à câmara dos deputados em 16/11/2012
PL 4731/2012	Câmara dos Deputados	Altera o parágrafo único do art. 25 da LDBEN 9.394/1996, para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio.	Senado Federal - Humberto Costa - PT/PE	Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE)

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, (2019).

Podemos citar ainda proposições mais conhecidas como a PEC "do teto dos gastos", atualmente convertida na EC 95/2016. A mesma foi numerada na Câmara dos Deputados como PEC 240 e renumerada no Senado Federal como PEC 55. Ou ainda casos mais complexos como o PL que regulamenta o ato médico:

> De autoria do ex-senador Benedito Sampaio, o Projeto de Lei do Senado (PLS) recebeu o número 268 de 2002 (ano em que foi apresentado na Casa). Ao ser encaminhado à Câmara dos Deputados, porém, começou a tramitar como Projeto de Lei (PL) 7.703, de 2006 (ano que chegou para análise dos deputados). Alterado e aprovado na Câmara, o projeto voltou ao Senado rebatizado pela terceira vez. Retomou o número antigo, 268/2002 com novo nome: Substitutivo da Câmara dos Deputados (SDC). (SENADO FEDERAL, REDAÇÃO, 2012, não paginado).

No entendimento de Verlaine (2012), assessor político do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap), a estrutura burocrática da Câmara e do Senado "[...] é digna de elogios, organizada e dinâmica.", no entanto, o mesmo reconhece que "[...] o assunto é muito técnico e o acompanhamento de projetos requer conhecimentos básicos de processo legislativo por parte do interessado. Ou ao menos

informações essenciais como número, tipo e ano da proposição procurada." (VERLAINE, 2012, não paginado).

Entende-se que o procedimento de renumeração, embora tomado como parte constitutiva da tramitação, torna o acompanhamento das proposições mais difícil por parte da sociedade civil. Partindo do pressuposto de que a atividade legislativa é tornada pública para toda a sociedade, quanto mais claras, objetivas e compreensíveis sejam as opções no que tange à tramitação das proposições mais se aproxima do atingimento desta finalidade.

A questão da renumeração inclusive apresenta fragilidades, tendo sido constatado a duplicidade na numeração das proposições a exemplo do projeto de lei do senado sob número 248 de 2012.[102] O mesmo foi listado juntamente com as demais proposições na busca sobre o ensino médio no banco de dados do Senado Federal e versa sobre a residência pedagógica na formação de professores. Porém, ao refazer a busca no banco de dados do Senado Federal para tomar ciência de seu inteiro teor, o mesmo não é encontrado no banco de dados do Senado, nem no buscador "google". E, ao invés do PLS 248/2012 versando sobre residência pedagógica o que se encontra é o PLS 248/2012[103] versando sobre assuntos jurídicos. O acesso ao PL 248/2012 sobre a residência pedagógica só se fez possível apenas por meio da pesquisa de sua inteira ementa no buscador "google":

A duplicidade na numeração e/ou renumeração das proposições pode se constituir como entraves ao acesso às proposições, bem como ao acompanhamento das tramitações por parte da população.

De acordo com Nascimento (2012), secretária-geral da Mesa do Senado, no âmbito do Senado Federal "[...] a numeração é anual e, cada número caberá a apenas uma matéria por ano. A matéria então segue a vida toda com aquela identidade. Com o número e o ano, é possível achar qualquer proposição aqui no Senado, mesmo as mais antigas." (NASCIMENTO, 2012, não paginado).

Nas proposições aqui evidenciadas, observa-se que as proposições são classificadas por assuntos diferentes, a primeira é de cunho educacional e a segunda é

---

[102]Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica.Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>

[103]Altera o art. 6º, § 4º, da Lei 11.101, de 9 de fevereiro de 2005, que regula a recuperação judicial, a extrajudicial e a falência do empresário e da sociedade empresária, para estabelecer a possibilidade de prorrogação do prazo que suspende o curso da prescrição e de todas as ações e execuções em face do devedor.Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106496>

de cunho jurídico. Há a possibilidade de este fator ser considerado pela estrutura burocrática do Senado Federal como um diferenciador, no entanto, sendo ou não considerado, o que observa-se é que tanto a duplicidade, proveniente de um possível equívoco, quanto a duplicidade enquanto um aparato burocrático, não qualifica o acesso e acompanhamento das proposições por parte de todos os cidadãos da sociedade.

O primeiro critério de eficiência para tornar os dados disponíveis cumprindo sua finalidade pública é que estes sejam acessíveis, caso contrário, sua lógica organizativa interna fica tão interna que só serve para àqueles que fazem parte do legislativo federal, destituindo de sentido, a finalidade da publicação das proposições.

Além disso, do ponto de vista da produção científica, tal duplicidade também apresenta fragilidades, já que quando o autor faz menção e (especialmente) referencia a proposição não indica "o assunto" da proposição por considerar que a numeração, em tese, se constitui como o mecanismo para encontrá-la e citá-la.

Tendo em vista que a EC 59/2009 prevê a inclusão do PNE na Constituição Federal (1988), o PL 8035/2010 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 dialoga com a EC 59/2009. Apesar da relação direta entre a EC 59/2009 e o PNE, especialmente, pela inserção do PNE enquanto preceito constitucional e, ao mesmo tempo, enquanto documento legal mediador para a criação e existência do sistema nacional de ensino, e, tendo sido o PL 8035/2010 proposto após a aprovação da EC 59/2009 constata-se que embora o PL 8035/2010 faça menção à EC 59/2009 em seu fundamento teórico reconhecendo-a como marco jurídico e embora preveja em sua meta 7.9 a ampliação "[...] programas e aprofundar ações de atendimento ao estudante, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares [...]" (PL 8035, 2010, p.. 10), o mesmo não estabelece em suas metas o preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos previsto pela EC 59/2009 prevendo suas metas para as crianças de 4 e 5 anos e por etapas, empregando o termo universalização. No que tange ao preceito constitucional previsto pela EC 59/2009 da obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, foram encontradas 2 proposições, o PL 3543/2012 e o PL 5374/2016, embora ambas avancem com relação à proclamação do direito à educação, não fazem menção direta à EC 59/2009 .

Dentre as proposições advindas do legislativo federal é possível constatar também a inobservância do caráter legal e legítimo das normas jurídicas por parte dos legisladores, como é possível constar por meio do PL 1696/2015 de autoria de Caio

Narcio (PSDB/MG) que visa alterar a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Em seu conteúdo o PL prevê o aumento do piso salarial dos professores, a equiparação do rendimento dos professores ao dos profissionais com escolaridade equivalente e o estabelecimento de plano de carreira e vinculação da retribuição de titulação (RT) para todos os professores.

Este PL, em que pese suas nobres intenções, desconsidera a legitimidade do PNE enquanto dispositivo legal para orientar e direcionar as ações em torno da educação no decênio 2014 - 2024, especialmente pela natureza de sua constituição democrática e representativo.

De acordo com Azevedo (2014, p. 266) o PL 8035/2010 que originou a lei do PNE por não ter considerado as proposições construídas coletivamente pela sociedade civil organizada, fez com que este PL se tornasse objeto de disputa por meio de forte mobilização e participação dos movimentos, entidades e representantes da educação. O PL tramitou durante quatros anos e recebeu 2.915 emendas, "[...] batendo o recorde das já recebidas por instrumento semelhante na Câmara dos Deputados."

Neste sentido, a alteração das metas do PNE (ainda que para melhor), pós aprovação do mesmo, incidiria diretamente na sua legitimidade, uma vez que este é construído a partir dos tensionamentos e embates de diversos atores.

O PL 3543/2012 garante aos filhos de artistas de circo, na faixa etária de 4 a 17 anos, cuja atividade seja itinerante, vaga nas escolas pública ou particulares. Este PL ao se restringir à um público específico (filhos de artistas de circo) reitera o conceito de educação como direito público subjetivo, uma vez que a educação é um direito para todos.

Tendo em vista que a lei 6.533/1978 que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões já prevê o direito à vaga aos filhos destes profissionais[104] o presente PL não só focaliza uma situação em geral invisível relacionada às populações itinerantes como também promove a atualização documental ao focalizar a faixa etária de 4 a 17 anos.

O PL 5374/2016 altera LDBEN 9.394/1996 de forma prever a educação e aprendizagem ao longo da vida, tendo sido transformada em norma jurídica. Este

[104] Art . 29 - Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem. (BRASIL, Lei 6.533, 1987).

embora avance ao denotar o alargamento do papel do Estado a partir de uma compreensão ampliada de direito à educação que reconhece que o dever do Estado com a oferta não se reduz à educação obrigatória, comete o equívoco com relação ao estabelecimento da faixa etária para a educação infantil. Além disso, é redundante do ponto de vista da substancialidade da lei, já que a CF de 88 já prevê o direito à educação inclusive "[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria." (BRASIL, CF, 1988, não paginado).

Por fim, indica-se os PL 2843/2015 e PL 5326/2016 que dispõem sobre a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica. Sobre estas, importa observar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) esteve em disputa tendo sido aprovado em 2016 e depois revogado no mesmo ano.

O SINAEB foi previsto pelo PNE e proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo CEDES com finalidade qualificar a avaliação da educação básica.

O novo sistema substituía o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o qual se restringia aos dados de aprovação e abandono escolar (fluxo). O SINAEB por sua vez, incorporava estas dimensões e inseria outras novas dimensões para medir a qualidade da educação.

A proposta do SINAEB era cruzar os dados relativos ao desempenho dos estudantes com a avaliação institucional de modo a identificar dados relacionados ao perfil do aluno, aos profissionais da educação, às questões de gestão, além de prever a participação da sociedade civil nas avaliações. (BRASIL/MEC/SINAEB, 2016).

> Discutido por dois anos no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especialmente por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), a Portaria MEC 369/2016 refletiu um amplo processo de formulação e acúmulo que envolveu servidores do Inep, professores, gestores, pesquisadores e demais especialistas em educação, culminando em uma proposta comprometida com a promoção da justiça educacional. (CNDE, 2016, não paginado).

O SINAEB foi instituído em 5 de maio de 2016 pela Portaria MEC 369 pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante, no entanto a portaria teve duração curta pois foi revogada em 25 de agosto de 2016 pela Portaria MEC 981 pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

Diante do cenário de golpe e da atuação autoritária por parte do governo Temer, no dia 1 de setembro de 2016, a rede de entidades que compõem a Campanha Nacional

pelo Direito à Educação emitiu um posicionamento público quanto à revogação da Portaria repudiando a ação e argumentando que revogar o SINAEB:

> [...] só reforça a avaliação acerca do caráter e da intenção do Governo Temer, dedicado a extinguir ações e programas governamentais ao invés analisá-los e fortalecê-los. Ou seja, reforça a velha tradição de descontinuidade das políticas públicas, o que expressa um grave descompromisso com o direito à educação, em nome de interesses alheios aos ditames constitucionais. (CNDE, 2016, não paginado).

A transição de governo vivida pelo Brasil, sempre se constituiu como base para a não linearidade das políticas educacionais, pela produção difusa e pela convivência híbrida e disputas em torno de diferentes projetos de educação e de formação de sociedade. De um lado:

> [...] os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil. (FERREIRA, SILVA, 2017, p. 287).

Entre os anos de 2014 e 2017 esse cenário se torna ainda mais acentuado dada a instabilidade política. No caso específico da educação, neste período, fica claramente indicada a característica de não dar continuidade aos projetos educacionais em andamento e/ou em execução iniciados nos governos anteriores "[...] que geraram alguns direitos, ainda que de implantação inconclusa." (FERREIRA, SILVA, 2017, p. 288).

A título de complementaridade da pesquisa, tendo em vista as poucas proposições relacionadas diretamente com a EC 59/2009, foi realizada uma busca com a palavra chave "EC 59/2009" na produção legislativa da Câmara dos Deputados no período de 2009 a 2016 e foram encontradas (dentre proposições normativas e documentais) apenas a INC 6200/2010 e o PL 7974/2010.

A indicação 6200/2010[105] sugere ao ministro de estado da educação a ampliação dos investimentos em educação em relação ao produto interno bruto do país e o PL 7974/2010[106] dispõe sobre a educação infantil propondo alterar os artigos 4º, 6º, 30, 32, 58, 87 da LDBEN 9.394/1996. A INC 6200/2010, embora focalize uma questão importante que é o financiamento, ao assumir o caráter documental, indica a intenção,

[105] Autoria: Washington Luiz - PT/MA
[106] Autoria: Maria do Rosário - PT/RS

porém, se limita ao âmbito da sugestão (até porque não teria prerrogativa para fazê-lo), já o PL 7974/2010 embora focalize à EC 59/2009 se limita à etapa da educação infantil não se constituindo como objeto deste estudo.

No âmbito do Senado Federal, na categoria EC 59/2009, 04 proposições apresentam indicativos de aproximação com a EC 59/2009 sendo que apenas uma delas faz menção à EC 59/2009:

QUADRO 48 - PROPOSIÇÕES DO SENADO FEDERAL QUE SE APROXIMAM DOS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS DA EC 59/2009

Proposição	**Ementa**	**Preceito constitucional EC 59/2009**
PLS 504/2011 Humberto Costa PT/PE	Altera o parágrafo único do art. 25 da LDBEN 9.394/1996 para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio.	Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório
PLS 467/2012 Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa	Altera a LDBEN 9.394/1996, para incumbir o sistema de ensino de identificar os estudantes de baixo rendimento e inseri-los em plano de recuperação.	Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório
PEC 37/2014 Autoria:[107]	Altera o § 3º do art. 208 da Constituição Federal, para estabelecer o dever do poder público de recensear os educandos na educação básica obrigatória, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.	Adequação ao texto constitucional
PLS 735/2015 Maria do Carmo Alves DEM/SE	Dispõe sobre a responsabilidade dos gestores públicos pela garantia de padrão de qualidade na educação básica.	Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no portal institucional do Senado Federal, (2019).

O número de alunos por turma assim como no âmbito da Câmara dos Deputados é tomado como objeto político no Senado Federal. Nesta perspectiva, o Projeto de Lei do Senado 504/2011, propõe alterar o parágrafo único do art. 25 da LDBEN 9.394/1996 "[...] para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio". (PLS 504, 2011, não paginado).

[107] Senador Antonio Carlos Valadares (PSB/SE), Senador Acir Gurgacz (PDT/RO), Senadora Ana Amélia (PP/RS), Senadora Ana Rita (PT/ES), Senador Antonio Aureliano (PSDB/MG), Senador Ataídes Oliveira (PROS/TO), Senador Cícero Lucena (PSDB/PB), Senador Cristovam Buarque (PDT/DF), Senador Cyro Miranda (PSDB/GO), Senador Douglas Cintra (PTB/PE), Senador Eduardo Suplicy (PT/SP), Senador Fleury (DEM/GO), Senador Humberto Costa (PT/PE), Senadora Ivonete Dantas (PMDB/RN), Senador João Capiberibe (PSB/AP), Senadora Lídice da Mata (PSB/BA), Senadora Maria do Carmo Alves (DEM/SE), Senador Odacir Soares (PP/RO), Senador Paulo Paim (PT/RS), Senador Randolfe Rodrigues (PSOL/AP), Senador Roberto Requião (PMDB/PR), Senador Rodrigo Rollemberg (PSB/DF), Senador Ruben Figueiró (PSDB/MS), Senador Sérgio Petecão (PSD/AC), Senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM), Senador Walter Pinheiro (PT/BA), Senador Wilson Matos (PSDB/PR) e outros

O PLS 504/2011 em contraposição ao Parecer CNE/CEB 8/2010 prevê o número de 35 alunos por turma. Esta proposição associada à iniciativas políticas fora do legislativo federal, indicam que embora, a redução do número de estudantes seja um fator importante para a efetivação do direito à educação de qualidade, infelizmente, o direcionamento das ações governamentais caminham no sentido de aumentar o número de estudantes por sala de aula.[108]

O PLS 467/2012 propõe a alteração da LDBEN 9.394/1996, "[...] para incumbir o sistema de ensino de identificar os estudantes de baixo rendimento e inseri-los em plano de recuperação." (PLS 467, 2012, não paginado). O plano de recuperação proposto prevê a ampliação do horário de frequência escolar, a visita de educadores ao ambiente familiar e, quando necessário, a assistência psicológica aos estudantes.

Embora a proposição do PLS 467/2012 dialogue diretamente com o já previsto pela LDBEN 9.394/1996 em seus artigos 12[109] e 13[110] e potencialmente possa se configurar como um mecanismo de equidade no ensino obrigatório, o mesmo não especifica mecanismos para a operacionalização do mesmo, em especial, no que tange à disponibilização de recursos humanos.

A PEC 37/2014, propõe a alteração do § 3° do art. 208 da Constituição Federal, para "[...] estabelecer o dever do poder público de recensear os educandos na educação básica obrigatória, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola." (PEC 37, 2014, não paginado). De acordo com a explicação da ementa, a referida PEC propõe uma atualização ao texto constitucional prevendo a substituição do termo "ensino fundamental" por "educação básica obrigatória" tendo em vista a promulgação da EC 59/2009.

A PEC 37/2014, porém, comete o equívoco de estabelecer uma relação linear entre faixa etária e etapa de ensino, empregando o termo "educação básica obrigatória" o que, conforme já problematizado neste estudo cria a duplicidade de terminologias

---

[108] Maior detalhamento ver: MACIEL, Camila. Governo paulista permite ampliar em 10% número de alunos por sala de aula. **Agência Brasil.** Disponível em:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/governo-paulista-publica-resolucao-que-permite-ampliar-numero-de-alunos-por>

[109] "Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;" (BRASIL, LDBEN 9.394/1996, não paginado).

[110] "Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; [...] VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade." (BRASIL, LDBEN 9.394/1996, não paginado).

criando uma fragmentação na educação básica inexistente. Importa observar, que até o corrente ano,[111] mesmo a CF 88 tendo recebido atualizações em decorrência da EC 59/2009, o § 3° do artigo 208 continua com a redação desatualizada prevendo que compete "[...] ao Poder Público recensear os educandos no **ensino fundamental**, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola." (BRASIL, CF 88, não paginado, grifo nosso).

O PLS 735/2015 "[...] dispõe sobre a responsabilidade dos gestores públicos pela garantia de padrão de qualidade na educação básicamediante a fixação das metas do respectivo plano de educação e pelo progresso nas médias obtidas nos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica [...]" (PLS 735, 2015, não paginado). O PLS 735/2015 ainda estabelece que comprovada a insuficiência das receitas vinculadas à educação dos entes federados ficará a União obrigada a exercer sua função redistributiva e supletiva e também institui a ação civil pública de responsabilidade educacional. Tal proposição dialoga diretamente com o preceito constitucional da EC 59/2009, embora não mencione a EC em sua ementa, explicação da ementa ou inteiro teor. Além disso, embora legítimo o mesmo apresenta em seu inteiro teor reinvindicações já contempladas pelo PNE 2014-2024,[112] assim embora o mesmo avance no conteúdo de sua proposição ao ser publicado em 2015 denota a desconsideração de um documento legítimo e representativo da sociedade civil que é o PNE aprovado em 2014.

Uma pesquisa complementar também foi realizada no âmbito da base de dados do Senado Federal, a partir da busca pela palavra-chave "EC 59/2009", não tendo sido encontrado nenhum resultado.

---

[111] Jan. 2019.

[112] I – a existência, no respectivo sistema de ensino, de plano estadual, distrital ou municipal de educação, articulado ao Plano Nacional de Educação vigente no decênio, nos termos do art. 214 da Constituição Federal; II – o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, nos termos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008; III – a existência de planos de carreira que promovam a valorização dos profissionais da educação; IV – a implementação de política nacional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; V – a definição e implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e, posteriormente do Custo Aluno Qualidade (CAQ); VI – a presença da variedade e da quantidade adequadas, por aluno, dos insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, relativos a infraestrutura escolar e a recursos e materiais didáticos, referenciados no CAQi e CAQ; VII – o cumprimento da jornada escolar diária e da carga horária mínima anual estabelecidas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; VIII – a melhoria do rendimento e aprendizagem dos alunos, aferida pelos institutos oficiais de avaliação educacional (PLS 735, 2015, não paginado).

7.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO EIXO DE ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 - 2016

Embora os programas suplementares caracterizarem-se como mecanismos basilares para a garantia do direito à educação, constata-se que estes não se constituem como objeto recorrente da atividade legislativa. As poucas proposições existentes para material didático, alimentação, saúde e transporte escolar revelam-se frágeis evidenciando a ausência de conhecimento por parte dos legisladores das condições objetivas em que se forja a educação brasileira.

Da análise das proposições concernentes ao material didático é possível constatar que os legisladores se limitam à propor aspectos pontuais, apresentando proposições que não qualificam os programas suplementares distanciando-se das condições objetivas da escola, à exemplo o PLS 109/2013 (Cícero Lucena – PSDB/PB) que prevê a disponibilidade de tablets para os estudantes das escolas públicas até 2023, de modo que sejam contemplados estudantes a partir do 6º ano do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio. O PLS além de não apresentar em seu inteiro teor a proveniência dos recursos financeiros para subsidiar a operacionalização do mesmo, claramente desconsidera as condições objetivas das escolas públicas brasileiras e demandas apresentadas, contexto em que sequer estão garantidas as condições para a efetivação de distribuição de livros didáticos.

Argumento utilizado, inclusive, para a rejeição do projeto pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte:

> Infelizmente, o Brasil ainda padece de limites de infraestrutura, que impedem que todos os brasileiros, estejam onde estiverem, possam acessar e se familiarizar com recursos tecnológicos. [...] Dessa forma, **entendemos que não se coaduna com a realidade do País** a proposição que prevê a disponibilização de tablets para todos os alunos da rede pública de ensino, a partir do sexto ano do ensino fundamental e até a conclusão do ensino médio. A distribuição desses aparelhos disputará os mesmos e escassos recursos com outras ações necessárias para a melhoria da educação, inclusive com aquelas estabelecidas como prioritárias pelo PNE. (PARECER, PLS 109/2013, 2013, não paginado, grifo nosso).

Na mesma direção o PLS 184/2015 (Roberto Rocha – PSB/MA) veda a substituição de livros didáticos adotados a partir do 6º ano do ensino fundamental e no

ensino médio por estabelecimentos das redes pública e privada, antes de decorridos, no mínimo, três anos letivos desde a sua escolha. O referido PL não acrescenta avanços já que desconsidera o encaminhamento já em vigência pelo PNLD que adota ciclos trienais de envio de livros didáticos para as escolas públicas.

Tal aspecto inclusive é observado pela Comissão de Educação para deliberar pela rejeição do projeto:

> Passando à análise do mérito, inicialmente cumpre ressaltar que os livros didáticos distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) já são adotados pelo período mínimo de três anos, conforme determina o § 2º do art. 6º do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro 2010. Tais livros são confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos e beneficiar mais de um aluno. Considerando essa previsão no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instado a se manifestar sobre o PLS nº 184, de 2015, o FNDE alegou **que tal proposição não alteraria a realidade das escolas públicas** e que está fora de sua competência se posicionar quanto à previsão de que tal determinação se estenda a escolas privadas. (PARECER 184/2015, 2015, não paginado, grifo nosso).

Além disso, por meio do parecer, a Comissão manifesta que tal iniciativa do ponto de vista proibição poderia se constituir como cerceamento da liberdade pedagógica. (PARECER 184/2015, 2015).

As proposições do legislativo federal para o material didático, também focalizam a impressão de conteúdos nas capas de livros didáticos e cadernos, tendo sido objeto das matérias legislativas presentes nos PL 5925/2013 (Dr. Jorge Silva – PDT/ES), PL 5997/2013 (Márcio Marinho – PRB/BA) e PL 5066/2016 (Marx Beltrão –PMDB/AL). Os referidos projetos de lei não mencionam a proveniência dos recursos financeiros para a operacionalização dos mesmos, além disso, restringem seu campo de atuação à impressão de mensagens tidas como de cunho educativo, quando na verdade estas assumem exclusivamente caráter informativo.

O posicionamento da Comissão da Educação sobre o assunto é incisivo já que seria impróprio tratar de temas complexos por meio de mensagens. O parecer emitido ao PL 5066/2012 inclusive menciona a inviabilidade de impressão de mensagens em livros didáticos devido à estimativa de (re)utilização dos mesmos prevista pelo PNLD e da possível desatualização das mensagens nos livros não didáticos.

Sobre esta proposição em específico e outras de natureza correlata, cabe evidenciar a desconsideração dos pareceres já emitidos pelas comissões, as quais,

mesmo já tendo sido emitido parecer contrário e com fundamentada exposição de motivos, os legisladores insistem em continuar apresentando:

> **Cabe-nos esclarecer que matéria análoga já foi discutida e rejeitada nesta Casa.** O referido **PL nº 2.617, de 2000**, do Dep. Enio Bacci, **foi rejeitado** na Comissão de Seguridade Social e Família e na Comissão de Educação e Cultura. **Também receberam manifestação contrária** da Comissão de Educação e da Seguridade Social e família, em novembro de 2013 e agosto de 2017, respectivamente, o **PL nº 4.468, de 2012**, da Deputada Liliam Sá, que "Dispõe sobre a obrigatoriedade da impressão, em todo livro didático publicado no País, de mensagem alusiva ao combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes", **e seus três apensos**, que estabelecem a obrigatoriedade de mensagens educativas em materiais didáticos sobre temas como prevenção ao consumo de bebidas alcóolicas, cigarro e drogas, e sobre assuntos relativos à saúde, de modo geral. Já o **Projeto de Lei nº 255, de 2015**, do Deputado Pompeo de Mattos, que tornava obrigatória a inserção de mensagens educativas na contracapa de livros e cadernos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), destinadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e do uso de drogas. Como o próprio autor esclarece, trata-se da reapresentação do Projeto de Lei nº 2.617, de 2000, do Deputado Enio Bacci, arquivado definitivamente. O Projeto foi retirado de tramitação pelo autor. **O PL nº 4.468, de2012, e seus apensos foram rejeitados**, nos termos do parecer vencedor da nobre Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende, **com base no principal argumento de que seria impróprio abordar as complexas questões de que tratam por meio de inclusão obrigatória de mensagens em todos os livros didáticos distribuídos no País, na medida em que tal obrigatoriedade poderia abrir precedente para a inserção, sem limites possíveis, de novas mensagens alusivas a outros problemas; e para a impropriedade eventual de certas mensagens**, considerado o público infantil, de modo que a iniciativa acabasse por despertar crianças muito novas para problemas e questões sobre os quais ainda não estariam preparadas para compreender. **Concordando com a argumentação apresentada pela nobre colega, julgamos oportuno aplicá-la aos projetos de lei que ora analisamos, com algumas considerações adicionais**. (PARECER 5066/2012, 2012, não paginado, grifo nosso).

Sobre o material didático, pode-se mencionar ainda o PL 4025/2012 (Márcio Marinho – PRB/BA) que prevê a proibição da exigência da substituição dos livros didáticos por tablets. O referido chama a atenção pela desconsideração do cenário educacional brasileiro e da contradição que é tentar impedir a substituição de livros por tablets num contexto em que sequer foram garantidas as condições mínimas em torno da distribuição de livros para todos os estudantes. Neste sentido, esta proposição se dialogar, o faz com uma determinada e pontual realidade.

Os estudantes brasileiros, não só não tem garantida a cobertura no atendimento da distribuição de livros, como também estão submetidos a procedimentos institucionalizados de reutilização de livros de um ano para o outro conforme previsto no PNLD. Isto sem mencionar as fragilidades em torno dos aspectos burocráticos que muitas vezes resultam no atraso da entrega dos livros nas escolas:

QUADRO 49 – NOTÍCIAS SOBRE ATRASO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Notícia:	**Ano letivo já chega à metade e ainda há estudantes sem livros**
Fonte:	http://www.jornaldebrasilia.com.br/cidades/ano-letivo-ja-chega-a-metade-e-ainda-ha-estudantes-sem-livros/
Notícia:	**Alunos de 36 escolas públicas do DF estão sem livros didáticos**
Fonte:	http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/alunos-de-36-escolas-publicas-do-df-estao-sem-livros-didaticos
Notícia:	**Estudantes mineiros sofrem com a falta de livros didáticos na metade do ano letivo**
Fonte:	http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/06/estudantes-mineiros-sofrem-com-falta-de-livros-didaticos-na-metade-do-ano-letivo.html
Notícia:	**Alunos começam o ano letivo sem livros em Cascavel**
Fonte:	https://pr.ricmais.com.br/balanco-geral-manha/videos/policia-investiga-atentado-contra-professor-em-medianeira

FONTE: Compilação a partir dos dados disponíveis na Web, (2019, grifo nosso).

Também é possível identificar proposições que manifestem uma preocupação com a consolidação do preceito da inclusão educacional, oportunizando que todos os estudantes tenham garantido o direito à educação à exemplo do PL 674/2011 (Weliton Prado – PT/MG) dispõe sobre o acesso das pessoas com deficiência visual aos livros didáticos nas bibliotecas públicas prevendo às escolas:

> I - inclusão, em seu acervo, de exemplares editados em braile; II - manutenção, em seu acervo, de exemplares gravados em suportes de gravação digital, para empréstimo; III - veiculação de exemplares virtuais na internet, acessíveis por meio de programas sintetizados de voz; IV - audiobooks; V- outras alternativas que se mostrem viáveis. (PL 674/2011, não paginado).

No entanto, embora avance, o referido PL não apresenta em seu inteiro teor os mecanismos necessários para a sua operacionalização, não só no que tange à proveniência dos recursos para financiá-la como também não sinaliza encaminhamentos diante das escolas que ainda não possuem biblioteca.

Em direção ao preceito da inclusão educacional, o PL 1775/2011 (Otávio Leite – PSDB/RJ) dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos públicos e privados a disponibilizar o uso da lupa eletrônica para auxiliar as pessoas de baixa visão. Em que pese a legitimidade da proposição a mesma não apresenta em seu inteiro teor os mecanismos necessários para a sua operacionalização no que tange especificamente aos fundos financeiros para a aquisição dos equipamentos que variam atualmente de R$ 600,00 a R$ 4.000,00. Além disso, a Comissão de Seguridade Social e Família observa

que a lei 7853/89[113] já prevê a integração social das pessoas portadores de deficiência e que seria inviável criar lei paralela focalizando apenas um equipamento em específico:

> [...] não nos parece adequado que esta Casa crie novas leis para cada equipamento ou instrumento novo que surgir no Mercado, obrigando que o setor privado e os serviços públicos os ofereçam aos usuários deficientes visuais. Hoje seria a Lupa Eletrônica, amanhã outra e outra novidade tecnológica. A legislação em vigor, adequadamente, já estabelece os direitos e os deveres, mas seria impossível que ela detalhasse cada um dos meios que deveria ser utilizado para atingir suas principais finalidades. (PARECER PL 1775/2011, 2011, não paginado).

Por meio da análise dos dados constata-se que embora o material didático escolar se constitua como um insumo importante para o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão do estudante, as proposições do legislativo federal revelam uma atuação simplista e superficial que desconsideram as principais demandas dos estudantes, como a necessária distribuição de livros didáticos a todos os estudantes focalizando questões em torno da qualidade do material oferecido, bem como, da garantia de chegada destes antes do início do ano letivo.

Com relação à alimentação escolar, as poucas proposições do legislativo federal (em ambas casas legislativas) para a alimentação escolar denotam a desconsideração dos legisladores com a realidade social brasileira e os problemas sociais em torno da fome e desnutrição. Além disso, as poucas proposições apresentadas, em sua maioria já estão previstas e contempladas nos programas já existentes.

Dentre as proposições do legislativo federal para a alimentação escolar, destaca-se o PL 4161/2015 (Luizianne Lins – PT/CE) que estabelece que os gêneros alimentícios adquiridos pelo PNAE sejam entregues no prazo de validade igual ou inferior à metade do tempo total de validade dos referidos alimentos. Em seu texto de justificação, o referido PL denota conhecimento da realidade escolar e defende que as datas de validade dos produtos estejam sempre antecipadas, caso contrário, desorganizam os cardápios e geram desperdício de alimentos. (PL 4161, 2015, não paginado).

---

[113] Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

O PL 4161/2015 embora apresente uma proposição que parece evidente, o mesmo é claramente justificado considerando-se o contexto da educação brasileira e os recorrentes casos de merendas vencidas:

QUADRO 50 – NOTÍCIAS SOBRE MERENDAS ESCOLARES VENCIDAS

Notícia:	Rede estadual descartou 34,2 toneladas de merenda vencida
Fonte:	http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-alckmin-jogou-fora-34-2-toneladas-de-merenda vencida,1751609
Notícia:	Alimentos para merenda são encontrados fora da validade em escola municipal de Alegre, no Sul do ES
Fonte:	https://g1.globo.com/espirito-santo/sul-es/noticia/alimentos-para-merenda-sao-encontrados-fora-da-validade-em-escola-municipal-de-alegre-no-sul-do-es.ghtm
Notícia:	TCE encontra comida vencida e até pombos junto a merenda de escolas públicas de SP
Fonte:	https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/tce-encontra-comida-vencida-e-ate-pombos-junto-a-merenda-de-escolas-publicas-de-sp.ghtml
Notícia:	Comissão encontra alimentos vencidos em dispensa de merenda escolar
Fonte:	https://www.gazetaonline.com.br/noticias/sul/2017/10/comissao-encontra-alimentos-vencidos-em-dispensa-de-merenda-escolar-1014104839.html
Notícia:	Carne vencida e estragada da Merenda Escolar resulta em impasse
Fonte:	http://www.onlinecomunicacoes.com.br/noticias/carne-vencida-e-estragada-da-merenda-escolar-resulta-em-impasse.html
Notícia:	Levantamento aponta duas toneladas de merenda estragada em Alegre, ES
Fonte:	http://www.folhadoes.com/noticia/2014/03/21/levantamento-aponta-duas-toneladas-de-merenda-estragada-em-alegre-es.html

FONTE: Compilação a partir dos dados disponíveis na Web, (2019).

Esta consideração da realidade educacional brasileira é um aspecto, inclusive, tomado como referência pela Comissão de Seguridade Social e Família para a emissão de parecer favorável do projeto de lei:

> **Frequentemente tomamos conhecimento de escolas que receberam alimentos com a validade vencida para seus alunos.** Em alguns casos, os produtos são devolvidos ou descartados, deixando as crianças sem merenda adequada. **Em outros, o alimento é servido mesmo vencido.** Não tem cabimento o desperdício de comida adquirida com dinheiro público, e é ainda mais absurdo o risco de se oferecer alimento estragado para nossos alunos. (PARECER PL 4161, 2017, não paginado, grifo nosso).

Argumento similar é considerado pela Comissão de Educação para a emissão do parecer favorável ao projeto de lei:

> **Diante dessa realidade do nosso país, é inaceitável que** rotineiramente tenhamos notícias de escolas **com alimentos com prazo de validade vencido**, prejudicando o fornecimento da merenda e, o mais grave, **muitas vezes servidos aos alunos.** A distribuição de alimentos com prazo de validade mais alongado vai permitir não só o melhor aproveitamento dos gêneros alimentícios como também a melhor organização dos cardápios elaborados pelos nutricionistas, evitando a corrida desenfreada contra o

> tempo para aproveitar esses alimentos antes que vençam. (PARECER PL 4161/2015, 2017, não paginado, grifo nosso).

Observa-se, portanto, que em pese as demandas em torno da efetivação dos programas suplementares serem de conhecimento da sociedade civil organizada, inclusive veiculados na mídia, os legisladores não tomam como referentes estas demandas para elaborar suas proposições.

O PLS 569/2009 (Cícero Lucena – PSDB/PB) propõe a alteração no art. 3º da lei 11.947/2009 para garantir a distribuição de alimentação escolar nos dias úteis não letivos para os alunos matriculados na educação básica pública. De acordo com o referido PL a distribuição ficaria condicionada à manifestação dos pais ou responsáveis pelo recebimento. O preceito do PLS 569/2009 embora fundamentado em razões legítimas se distancia da realidade escolar em que se constitui a educação brasileira, especialmente no ensino médio, em que sequer são garantidas as condições mínimas de alimentação escolar.

Observa-se, no entanto, o posicionamento proferido pela Comissão de Educação ao rejeitar o projeto de lei, desvinculando o Estado de seu compromisso com a alimentação escolar, argumentando que o ato de alimentar-se constitui-se cada vez mais como um ato educativo do que um ato assistencial. Tal argumento é dissonante do ponto de vista da atuação dos programas suplementares visando a garantia do direito à educação, em especial, no que tange à permanência e à aprendizagem.

Diante das poucas proposições apresentadas pelos legisladores, constata-se o evidente desinteresse dos parlamentares sobre o tema da alimentação escolar, o que é uma contradição já que em um país como o Brasil, em que a fome e a desnutrição constituem-se como problemas sociais, longe de estarem resolvidos tais temas (em tese) deveriam ser tomados como prioridade.

Em que pese os avanços trazidos pela promulgação da EC 64/2010 por meio do reconhecimento da alimentação como um direito social, de acordo com o Relatório Luz da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável redigido por 20 entidades da sociedade civil e publicado no ano de 2017, o Brasil vive um momento de retrocessos.

De acordo com o Relatório, o cenário brasileiro é preocupante e marcado por:

> • Hegemonia do agronegócio no acesso a recursos, cuja base de produção caracteriza-se pela expansão das culturas transgênicas e uso intensivo de agrotóxicos – somos o maior consumidor global de agrotóxicos, um dos principais desafios para a sustentabilidade ambiental no campo. • Efeitos incertos da medida de congelamento dos gastos sociais, das reformas da

> previdência social e da legislação trabalhista, que poderão impedir o acesso aos alimentos pelos mais pobres, agravando o cenário de insegurança alimentar recolocando o país no Mapa da Fome. • Agravamento da negligência do Estado em relação aos povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, ataques às unidades de conservação e aumento do desmatamento. • Morosidade dos processos de adequação ambiental no campo, resultado da impunidade nos casos de descumprimento da legislação socioambiental, e descaso em relação à coleta e acompanhamento de indicadores que reflitam a realidade no campo. [...] • Esvaziamento de canais de participação da sociedade, distanciando as políticas implementadas das prioridades que emergem do tecido social. (GESTOS; IDS, 2017, p. 17).

Conforme evidenciado pelo relatório, as prioridades manifestadas pelo governo brasileiro e a atuação da bancada ligada ao agronegócio no Legislativo Federal se constituem como graves ameaças, inclusive, sendo possível fazer não só com que o país volte a fazer parte do mapa da fome, condição extinta desde o ano de 2014, mas também retroceda em relação à direitos já assegurados na área ambiental.

A temática da saúde escolar também não é objeto recorrente da atividade legislativa. As poucas proposições para a área da saúde escolar revelam o predomínio de proposições que se fundamentam no modelo higienista de saúde escolar em detrimento de proposições potentes para a construção de práticas formativas promotoras de saúde.

Penteado, Schun e Silva (2005) argumentam que o modelo higienista aborda os problemas de saúde de forma isolada restringindo-se apenas à difusão de informações, majoritariamente por meio de campanhas sanitárias, as quais não estabelecem relações com o contexto cultural, histórico dos sujeitos.

As possibilidades de promoção de saúde que transcendam as práticas higiênicas, de acordo com as autoras, baseiam-se em ações amplas, integrais e intersetoriais que consideram o processo saúde-doença-cuidado de forma a considerar a historicidade, cultura e condições de vida dos sujeitos. Neste sentido, as autoras defendem a implementação de uma "[...] cultura da práxis em saúde pública/coletiva, na qual as ações educativas em saúde sejam fomentadoras de reflexões que re-alimentem a prática, redimensionando-a." (PENTEADO, CHUN, SILVA, 2005, p. 16).

Além disso as proposições dos legisladores para a saúde escolar revelam, tanto a desconsideração da realidade educacional quanto dos próprios programas já em vigência.

Nesta direção, pode-se mencionar, o PL 4616/2009 (William Woo – PSDB/SP) que dispõe sobre a obrigatoriedade da realização anual, durante o primeiro bimestre escolar, de exames oftalmológicos e otorrinolaringológicos nos estudantes matriculados na rede pública ou particular de ensino fundamental e ensino médio. Para a realização

de tais exames o PL 4616/2009 prevê a contratação de profissionais por meio de contrato de trabalho determinado. O PL 4616/2009 prevê atribuições ao Poder Executivo para que este ofereça gratuitamente o tratamento necessário aos estudantes que não comprovem insuficiência de recursos. O referido PL, embora indique em seu conteúdo as condições de operacionalização, não necessariamente esclarece a proveniência dos recursos financeiros a serem aplicados nos contratos temporários. Além disso, o PL prevê atribuições ao Poder Executivo o que não é de sua incumbência administrativa. Sua incumbência se limita à atividade legiferante e à fiscalização dos recursos públicos e da execução de programas por parte do Poder Executivo. A questão financeira e orçamentária dos gastos públicos é de incumbência privativa do Poder Executivo. Além disso, o PL 4616/2009 desconsidera as ações e programas já em vigência, o que é inclusive apontado pela própria Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania durante a manifestação sobre a constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa da proposição:

> Em consonância com tal dispositivo, o Governo Federal, em ações conjuntas dos Ministérios e Secretarias de Educação e de Saúde, já tem desenvolvido Programas como o PNSE/FNDE (Programa Nacional de Saúde do Escolar), do qual fazem parte a "Campanha Nacional de Reabilitação Visual Olho no Olho" e a "Campanha Quem Ouve Bem, Aprende Melhor", iniciativas que têm promovido triagens de acuidade visual e auditiva nos alunos da 1ª série do fundamental, distribuído óculos e encaminhado as crianças mais severamente acometidas a tratamento na rede do SUS. Outra ação importante é o Projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE", parceria entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação, o UNICEF e a UNESCO, com vistas a promover ações integradas de educação e saúde, para criar e a incentivar hábitos saudáveis entre os estudantes e professores, além de garantir-lhes avaliação e atendimento básico de saúde e tratamento de problemas odontológicos e oftalmológicos na própria escola. (PARECER PL 4616/2009, 2009, não paginado).

O PL 5780/2013 (Anderson Ferreira – PR/PE) prevê a obrigatoriedade da implantação de um posto de saúde em cada escola. O referido PL foi apensado ao PL 1616/2011[114] que dispõe sobre a obrigatoriedade de manutenção de um profissional da área de enfermagem, enfermeiro ou técnico de enfermagem, nas unidades da rede pública de creches e escolas de educação infantil, e dá outras providências, tendo sido rejeitado.

[114]Autoria: Sueli Vidigal - PDT/ES

Ambas as propostas são consideradas inexequíveis pela relatoria por desconsiderar a realidade da educação e da saúde brasileira, bem como as medidas de atendimento já adotas pelo Sistema Único de Saúde (SUS):

> Certamente há carência de recursos em todas as áreas do Sistema Único de Saúde, e não há lógica em aplicá-los em ações de alto custo e pequena efetividade. [...] O atendimento a casos de grave risco de morte deve ser feito por equipes treinadas e dotadas de recursos de suporte à vida, como determina a Política Nacional de Atenção às Urgências adotada pelo Sistema Único de Saúde. Assim, estabeleceu-se a regulação por centrais com encaminhamento a unidades de atendimento mais próximas aptas a lidar com o caso e foi implementado o Serviço de Atendimento Móvel às Urgências SAMU. A estrutura traz benefícios para toda a população e inclui evidentemente as creches e pré-escolas. [...] **as duas propostas estão em desacordo com os princípios de atenção a urgências e emergências adotados pelo Sistema Único de Saúde**. (PARECER PL 5780/2013, 2013, não paginado, grifo nosso).

As proposições para a saúde escolar, portanto, não são potentes para a garantia do direito à educação.

As proposições do legislativo federal também evidenciam que, embora o transporte escolar se constitua como um mecanismo fundamental e estratégico para a garantia do direito à educação, especialmente para o acesso à escolarização por parte dos estudantes, apenas duas proposições foram apresentadas.

O PL 2628/2011 (Jilmar Tatto – PT/SP) prevê que todos os alunos do ensino fundamental e do ensino médio sejam conduzidos exclusivamente por transporte escolar coletivo, público ou privado, aos estabelecimentos de ensino onde frequentam os curso em que estejam matriculados. No entanto, por meio da análise de seu inteiro teor, o referido PL denota estar mais preocupado com questões de trânsito, logística e urbanidade do que com a garantia do direito à educação, ao anunciar em sua justificação que o objetivo do projeto de lei é "[...] racionalizar a condução dos escolares, por meio do transporte escolar público ou privado, de forma a se evitar a concentração de veículos particulares no entorno das escolas, nas horas de entrada e saída dos alunos." (PL 2628, 2011, não paginado).

O referido PL não menciona em seu inteiro teor a existência e/ou as iniciativas do PNATE e também não evidencia a proveniência dos fundos para sua operacionalização. Além disso, ao tutelar a escolha dos pais na condução dos filhos o mesmo fere a liberdade de ir e vir dos cidadãos, argumento que inclusive foi

considerado pela Comissão de Viação e Transportes ao posicionar-se pela rejeição do projeto:

> Não faz sentido, assim, exigir que a população se valha de apenas um meio, entre tantos que estão à sua disposição, para ir a algum lugar ou de lá retornar. Embora a finalidade seja sempre a mesma – chegar aonde se quer, as maneiras para tanto devem ser as mais variadas possíveis. **Não entro no aspecto do que me parece ser uma patente intromissão no planejamento das famílias, algo que fere sua liberdade legítima de escolha.** (PARECER PL 2628/2011, 2014, não paginado).

O PLS 175/2010 (Flávio Arns – PSDB/PR) propõe que seja oferecido, por meio dos recursos provenientes pelo FNDE, transporte escolar gratuito aos estudantes residentes na área rural e aos alunos com deficiência que estejam matriculados na educação básica em escolas públicas ou em escolas de educação especial mantidas por instituições sem fins lucrativos e conveniadas pelo poder público. O referido PL avança no preceito legal da garantia do direito à educação ao incluir, além dos estudantes residentes em áreas rurais, os estudantes das escolas especiais em áreas urbanas, uma vez que atualmente estas instituições de ensino, em sua maioria de caráter filantrópico, dependem financeiramente de acordos proveniente das instâncias governamentais em esfera estadual e municipal.

Embora o transporte escolar possua competências privativas a depender da instância federativa, a atuação do legislativo federal, o que se evidencia por meio deste estudo, é que a atividade legislativa deixa de qualificar este importante programa suplementar e sua oferta de modo a torná-lo de qualidade e para todos os estudantes.

Os dados revelam que, embora haja o entendimento por parte dos educadores e autores da bibliografia especializada quanto a importância da garantia do acesso à escola como o primeiro mecanismo para a garantia o direito à educação, os legisladores, no sentido contrário sequer tomam o transporte escolar como matéria legislativa, deixando de incluir em suas pautas demandas importantes para a efetivação do direito à educação de modo a qualificar o transporte escolar enquanto programa suplementar como, por exemplo, prevendo a implementação de veículos adaptados para pessoas com deficiência, a garantia do acompanhamento de profissional multidisciplinar no transporte escolar, etc.

Das proposições apresentadas no que tange ao financiamento, constata-se que, embora este tenha se constituído como uma das áreas mais focalizadas nas proposições dos legisladores, tal atuação não representa possibilidade de mudanças propriamente

dita, já que embora prevejam investimentos financeiros, nem sempre, as proposições trazem em seu inteiro teor a origem dos recursos financeiros e as estimativas e estudos sobre quantitativos a serem aplicados a curto e a longo prazo, inviabilizando sua materialidade. Além disso, estas estão sujeitas à análise da Comissão de Finanças e Tributação e nem sempre atendem aos critérios de adequação orçamentária.

O maior número de proposições sobre financiamento girou em torno do estabelecimento do piso salarial dos professores sendo possível constatar uma variação no conteúdo das proposições:

QUADRO 51 – PROPOSIÇÕES EM TORNO DO ESTABELECIMENTO DO PISO SALARIAL DOS PROFESSORES

<table>
<tr><th>PL 7783/2010
Eliseu Padilha - PMDB/RS</th><th>PL 1578/2011
Pedro Uczai - PT/SC</th><th>PL 4375/2012
Mendonça Prado - DEM/SE</th></tr>
<tr><td>R$ 1.575,00 (mil, quinhentos e setenta e cinco reais) mensais, para formação em nível médio - modalidade Normal e jornada de 40 (quarenta) horas semanais</td><td rowspan="6">Estabelecer valores mínimos para os salários de docentes que possuam curso superior completo, especialização, mestrado e doutorado em relação ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
I - o salário do profissional do magistério público com nível superior completo será, no mínimo, superior em 50%, relativamente ao piso salarial profissional nacional definido no caput desse artigo.

II – o salário do magistério público com especialização será, no mínimo, 25% superior ao referido no inciso I.

III – o salário do magistério público com título de mestre será, no mínimo, 25% superior ao referido no inciso II.

IV - o salário do profissional do magistério público com título de doutor será, no mínimo, 25% superior ao referido no inciso III.</td><td rowspan="2">“§ 1º. O piso salarial nacional do magistério público da educação básica será reajustado anualmente, no mês de maio, pela variação acumulada do Índice Nacional de Preços ao Consumidor - INPC nos doze meses anteriores à data do reajuste, acrescido do percentual de 1/3 (um terço) do crescimento do valor aluno ano nacional do Fundeb, apurado nos dois exercícios anteriores à data do reajuste.</td></tr>
<tr><td>PL 698/2011
Romero Rodrigues - PSDB/PB</td></tr>
<tr><td>R$ 2.180,00 (Dois mil, cento e oitenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade normal</td><td>PL 4667/2012
Wellington Fagundes - PR/MT</td></tr>
<tr><td>PL 1376/2011
Ságuas Moraes - PT/MT</td><td rowspan="2">“Art. 2º O piso salarial nacional será de R$ 1.451,00 (um mil, quatrocentos e cinquenta e um reais), a partir de 1º de janeiro de 2012, sendo reajustado nos termos do caput do art. 5º desta Lei e aplicado à formação em nível médio, na modalidade Normal.</td></tr>
<tr><td>Art. 3º Anualmente, no mês de maio, o Poder Executivo da União fixará o valor do PSPN, nunca inferior a doze e a quinze por cento do Produto Interno Bruto per capita do ano anterior, para os profissionais da educação, habilitados, respectivamente, no nível médio e superior.</td></tr>
</table>

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

As proposições em questão claramente desconsideram a lei 11.738/2008, o que é bastante contraditório já que esta estabelece critérios específicos para a atualização do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Além disso, tais proposições não fazem menção acerca dos mecanismos para a atualização dos (novos) pisos que propõem.

Embora o estabelecimento do PSPN se constitua como um fator de valorização do profissional da educação, o seu estabelecimento em lei não necessariamente tem representado sua efetivação, já que o pagamento do PSPN depende dos estados e municípios. Além disso, importa observar que o PSPN é previsto para uma carga horária de 40 horas e para a formação em nível médio, o que faz com que muitos profissionais, já formados em nível superior recebam menos do que outros profissionais de outras áreas, sendo necessário prever planos de carreira e fortalecer políticas "[...] de resgate histórico de uma categoria profissional estratégica para o país, mas que historicamente sofreu intenso processo de exploração do trabalho num contexto político de desqualificação da escola pública." (CNTE, 2015, não paginado).

A PEC 405/2014[115](Pauderney Avelino – DEM/AM) inclui a merenda escolar nos níveis fundamental e médio como despesa obrigatória com a educação por meio da alteração na constituição federal no O § 4º do art. 212. Do ponto de vista da declaração do direito, entende-se que instituir obrigatoriedade exclusiva sobre a merenda escolar destitui de sentido as demais áreas assistidas pelo MEC e que compõem os programas suplementares: material didático escolar, saúde escolar e transporte escolar. Criar uma hierarquização dentre as áreas assistidas pelos programas suplementares, portanto, se distancia do reconhecimento do direito público subjetivo à educação.

A atividade legislativa em torno do financiamento também avança no que tange ao direito à educação, à exemplo da MPV 455/2009 e da MPV 508/2010 (Poder Executivo). A primeira avança ao reconhecer a alimentação escolar como "[...] direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado" (MPV 455, 2009, não paginado) e a MPV 508/2010 abre crédito extraordinário, em favor do Ministério da Educação, no valor de R$ 968.185.382,00 (novecentos e sessenta e oito milhões, cento e oitenta e cinco mil, trezentos e oitenta e dois reais) a ser aplicado no programa de alimentação (PNAE) e no programa de transporte (PNATE).

O PL 2505/2015[116] estabelece novos valores a serem repassados pelo FNDE para complementação do custeio da alimentação escolar estabelecendo critérios para atualização dos valores considerando o número de alunos, o número de dias atendidos e o valor per capita para aquisição de gêneros alimentícios, devendo os valores serem

[115] A PEC 405/2014, sob análise da CCJC foi considerada admissível e encontra-se em tramitação.

[116] Comissão Especial destinada a analisar e apresentar propostas com relação à partilha de recursos públicos e respectivas obrigações da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (Pacto Federativo)

corrigidos a partir do índice oficial de inflação adotado pelo Banco Central do Brasil para elaboração de política monetária. (PL 2505, 2015).

O referido PL avança no sentido de ampliar os valores per capita atualmente em vigência chegando a ampliar em mais de 80% o valor per capita:

QUADRO 52– VALOR PER CAPITA PNAE PROPOSTO PELO PL 2505/2015

Atuação do PNAE	Valor/aluno/dia repasse PNAE/FNDE	Proposta do PL 2505/2015	Percentual de aumento proposto pelo PL 2505/2015 (%)
Creches	R$ 1,07	R$ 2,00	86%
Pré-escola	R$ 0,53	R$ 1,00	88%
Escolas indígenas e quilombolas	R$ 0,64	R$ 1,20	87%
Ensino fundamental e médio	R$ 0,36	R$ 0,60	66%
Educação de jovens e adultos	R$ 0,32	R$ 0,60	87%
Ensino integral	R$ 1,07	R$ 1,80	68%

FONTE: Elaboração própria a partir do PL 2505, (2015).

O PL 2505/2015, porém, não estabelece o valor per capita para o Programa de Fomento às Escolas de ensino médio em tempo integral (atualmente R$ 2,00) e para os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno (atualmente R$ 0,53). Além disso, o mesmo não deixa claro os critérios que justificam a diferenciação de percentual de reajuste entre as etapas e modalidades de ensino.

Embora em tramitação, o referido PL pode vir a ter entraves ao definir o reajuste dos valores, já que atualmente sequer existe uma normatização para tal, ficando o repasse deste recurso sob a discricionariedade dos órgãos competentes:

> A lei vigente não dispõe sobre o reajuste anual e, em consequência o **Governo Federal atualiza os valores de acordo com suas disponibilidades e opções orçamentárias e índices de sua escolha unilateral.** Assim, tais valores permanecem congelados por longos períodos e, embora atualizados pelo Governo em fevereiro de 2017, os valores do PNAE ainda apresentam significativa desatualização relativamente ao reajuste anterior. (PARECER PL 8816/2017, 2018, não paginado, grifo nosso).

A MPV 484/2010 (Poder Executivo) também avança ao tratar da implantação do Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio. Esta proposição, assume caráter de medida provisória por tratar de incumbência privativa do executivo destinando assistência financeira de 800.000.000,00 (oitocentos milhões de reais), excepcionalmente para o exercício de 2010, ao ensino médio estadual das regiões norte e nordeste cujo valor anual por aluno do ensino médio do FUNDEB, em 2010 tenha sido inferior à média dessas regiões. A MPV 484/2010, com força de lei, foi convertida

em norma jurídica pela lei 12.306/2010 instituindo o Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio visando "[...] I - incentivar a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino médio; II - suprir recursos financeiros de forma a equalizar oportunidades educacionais no nível do ensino médio; e III - atender à ampliação das matrículas no ensino médio público." (MPV 484,2010, não paginado).

Do ponto de vista da garantia do direito à educação, a MPV 484/2010 se constitui como um mecanismo potente, sobretudo, para garantir a redução das desigualdades educacionais regionais.

No entendimento de Oliveira (2010, não paginado), a MPV 484/2010 é uma iniciativa importante e revela:

> [...] um reconhecimento implícito de que os coeficientes de multiplicação do Fundeb [um dos critérios para o repasse do fundo para os estados] ou o seu valor por aluno são insuficientes para atender a demanda. Mas, a curto prazo, [a medida provisória] ainda é uma necessidade, uma medida cabível.

Focalizando o direito à educação a partir da aprendizagem, constata-se que as proposições do legislativo, sequer são potentes para qualificar o currículo escolar do ensino médio.

No que concerne às proposições do legislativo federal para o currículo escolar, a atividade legislativa que focaliza mudanças curriculares se apresenta a partir de diferentes perspectivas: a) propondo a inclusão de disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio, b) propondo a inclusão de temáticas obrigatórias a serem incorporadas pelo currículo do ensino médio, c) propondo planos, políticas e programas a serem implementados no ensino médio, d) propondo diretrizes educacionais afim de definir a organização, os objetivos e finalidades formativas do ensino médio, e) propondo a criação de semanas e/ou campanhas com fins educativos, f) propondo a proibição do ensino de determinada temática curricular, g) propondo disciplinas facultativas, e, h) propondo encaminhamentos em torno da organização curricular, estando a centralidade da atuação da atividade legislativa no âmbito da Câmara dos Deputados na apresentação de propostas visando a inserção de disciplinas ou temáticas no currículo do ensino médio. Das 145 proposições para o currículo escolar, 74% das proposições estão direcionanadas para este fim.

As áreas de maior interesse dos legisladores em torno do currículo escolar no ensino médio giram em torno das temáticas envolvendo o direito constitucional (15%), a educação ambiental (15%), educação política (12%) e a educação para o trânsito

(12%). Importa evidenciar que com exceção do PL 1879/2011 (Janete Rocha Pietá - PT/SP) que institui o ensino da língua indígena na educação básica, facultando-a para o ensino médio, todas as demais proposições que criam disciplinas para serem implementadas no currículo escolar o fazem a partir do preceito normativo da obrigatoriedade.

Os dados coligidos em torno das proposições sobre o currículo escolar do ensino médio e atuação dos legisladores sobre estas, evidenciam que o currículo é entendido, na perspectiva dos mesmos, em seu sentido restrito, como algo a ser ensinado. O currículo assim entendido não demanda modificações e/ou investimentos físicos, humanos, estruturais e organizativos o que pode justificar o grande número de proposições do Legislativo Federal para esta área. Neste sentido, é possível constatar que o Legislativo Federal atua na mesma direção das políticas educacionais e iniciativas governamentais que intentam reformular o ensino médio exclusivamente a partir de mudanças curriculares, sem considerar as condições humanas, estruturais e organizativas da escola.

A partir dos dados é possível constatar que muitas das áreas de conhecimento que se constituem como objeto da atividade legislativa e que são sugeridas pelos legisladores para fazer parte do currículo do ensino médio, na verdade se tratam de conteúdos e temáticas que já fazem parte do currículo escolar do ensino médio.

Algumas áreas de conhecimento, inclusive, constituem-se historicamente consolidadas no currículo escolar do ensino médio, a exemplo das disciplinas de história (PL 4651/2009 - Gilmar Machado - PT/MG) e geografia (PL 7415/2010 - Gilmar Machado - PT/MG e PLS 232/2010- Belini Meurer - PT/SC[117]).

Constata-se também a inobservância por parte do legislativo federal acerca da legislação em vigência, a exemplo das proposições que criam disciplinas sobre educação ambiental[118] as quais desconsideram a lei 9.795/2009 que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, Lei 9.795, 2009) a qual prevê em seu artigo 10, § 1º clara e expressamente que a "[...] educação ambiental **não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino**." (BRASIL, Lei 9.795, 2009, não paginado, grifo nosso).

---

[117] Aspectos geográficos, históricos e econômicos do Brasilbem como de seus fundamentos legais

[118] PL 5340/2009(José Fernando Aparecido de Oliveira - PV/MG), PL 24/2011 (Weliton Prado - PT/MG), PL 876/2011 (Laercio Oliveira - PR/SE), PL 15/2011 (Weliton Prado – PT/MG), PL 629/2011 (Onofre Santo Agostini - DEM/SC), PL 3789/2015 (Carlos Henrique Gaguim – PMB/TO), PL 5604/2016 (Felipe Bornier - PROS/RJ) e PLS 221/2015 (Cássio Cunha Lima - PSDB/PB).

Na mesma direção é possível constatar intensa atividade legislativa visando a implementação de encaminhamentos curriculares em torno da educação para o trânsito,[119] não havendo a consideração por parte dos legisladores de que tal matéria legislativa já se encontra regulamentada pelo Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997), o qual em seu capítulo VI da "Educação para o trânsito", art. 76 prevê que a educação para o transito será promovida nas escolas.

O mesmo se observa com relação à educação para a cidadania,[120] tanto por meio da criação de disciplinas quanto por meio da criação de temáticas a serem inseridas no currículo escolar. Ao apresentarem proposições em torno da cidadania os legisladores acabam por desconsiderar os preceitos normativos da própria LDBEN 9.394/1996 que já prevê em seu capítulo II "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional", art. 2º que a educação enquanto dever da família e do Estado "[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho". A referida lei, inclusive reitera tal preceito normativo em seu artigo 27, inciso I, prevendo que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar como diretriz "[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, **aos direitos e deveres dos cidadãos**, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]", e, por fim, em sua seção IV "Do Ensino Médio" prevê em seu art. 35º dentre as finalidades desta etapa de ensino "[...] **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." (BRASIL, LDBEN, 1996, não paginado).

Indo, portanto, em direção contrária à superação da disciplinarização do currículo do ensino médio, os legisladores propõem um grande número de disciplinas e temáticas sem considerar que o inchamento do currículo escolar por meio de disciplinas

---

[119] PLS 30/2010 (Flávio Arns - PSDB/PR), PL 947/2011 (Pauderney Avelino – DEMAM), PL 6879/2013 (Simplício Araújo – SDD/MA), PL 5080/2013 (Onofre Santo Agostini - PSD/SC), PL 7345/2014 (Heuler Cruvinel - PSD/GO), PL 7568/2014 (Lucio Vieira Lima – PMDB/BA), PL 8300/2014 (Jaqueline Roriz - PMN-DF), PL 784/2015 (Christiane de Souza Yared - PTN/PR) e PL 6534/2016 (Jefferson Campos - PSD/SP)

[120] PL 1580/2011 (Sibá Machado - PT/AC), PL 387/2011 (Reguffe – PDT/DF), PL 4838/2012 (Eliseu Padilha - PMDB/RS), PL 904/2015 (Guilherme Mussi - PP/SP), PL 2366/2015 (Pompeo de Mattos - PDT/RS), PL 4551/2016 (Fábio Mitidieri - PSD/SE), PLS 279/ 2009 (Pedro Simon - MDB/RS), PLS 38/2015 (Reguffe - PDT/DF) e PLS 515/ 2013 (Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa)

e temáticas de forma fragmentada não são potentes para realizar uma reforma na educação brasileira. (AMARAL, OLIVEIRA, 2011).

A intensa atividade legislativa em torno da definição curricular é uma perspectiva que se distancia do pressuposto da formação integrada e por áreas de conhecimento.

Importa ainda evidenciar que a atuação do legislativo federal sobre matérias legislativas em torno de definições curriculares ocorre expressivamente, mesmo sob vigência da lei 9.131, que desde 1995 atribui a competência pela definição curricular da educação brasileira ao Ministério da Educação (MEC) em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e com as Câmaras de Educação Básica que o compõem:

> § 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto **contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem**. [...] Art. 7º [...] § 1º **Ao Conselho Nacional de Educação**, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, **compete**: [...] d**) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação** e do Desporto; [...] ; **f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional,** no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; [...]§ 1º **São atribuições da Câmara de Educação Básica[...] c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação** e do Desporto [...] e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; [...] g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica;[...] (BRASIL, 1995, não paginado).

Neste sentido, do ponto de vista jurídico, não cabe ao legislativo tratar de matérias versando sobre questões curriculares por meio de lei federal. No caso de haver o entendimento por parte deste, de que pode apresentar propostas que venham a qualificar a educação, o modo assertivo de fazê-lo é por meio da apresentação de espécie de proposição intitulada de **indicação** destinando-a ao órgão competente, neste caso, o MEC.

O aspecto nocivo decorrente da inserção de difusas temáticas e/ou sobreposição destas no currículo escolar, inclusive era prevista e combatida pelas próprias DCNEM (Resolução 2/2012), a qual em seu art. 14 ao dispor sobre as formas de oferta e organização do ensino médio previa, nos incisos IX e X, que fosse evitada a fragmentação do currículo escolar, bem como a inserção de excessivo número de componentes curriculares, de modo que o currículo viesse a se constituir de modo integrado e significativo:

> [...] IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, **e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos**; X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, **para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar** [...] (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2012, p. 6, grifo nosso).

No entanto, a partir da aprovação da MPV 746/2016 convertida na lei 13.415/2017 e da promulgação da Resolução CNE/CEB 3/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, este preceito normativo não só foi suprimido, como também, em direção contrária à superação da fragmentação curricular a referida resolução passa a prever em seu art. 11, § 6º a inclusão de temas no currículo escolar:

> § 6º **Devem ser incluídos temas** exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora, **tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital**. (BRASIL, DCNEM, 2018, p. 6, grifo nosso).

Tomando as DCNEM como um documento normativo que define e regula a organização do ensino médio, tal preceito, não apenas transgride a lei 9.131/1995 como também avaliza a atuação do legislativo federal acerca da proposição de matérias legislativas que focalizem o currículo escolar.

Além deste retrocesso, a multiplicidade de áreas de conhecimento que permeiam as proposições do legislativo evidenciam o reconhecimento por parte dos legisladores da escola como um "lugar" para resolver os problemas que emergem na sociedade, denotando uma visão restrita da escola a partir de um "fatalismo pedagógico" (GOMES, 2005) promovendo a crença de que a escola é capaz de resolver todos os problemas da sociedade.

À escola cabe cumprir o seu papel epistemológico, ou seja, o de se dedicar à investigação e à produção de conhecimento, possibilitando que todos os estudantes tenham acesso à este conhecimento, e, portanto, embora potente, a escola não pode ter relegada a si a responsabilidade de resolução de todos os problemas da sociedade.

A partir da multiplicidade de temáticas tomadas como objeto da atividade legislativa e da não linearidade nas proposições de modo a convergir para um

determinado fim formativo, fica evidenciado também a subjetividade por parte dos legisladores no sentido de definir aquilo que está sendo entendido ou não como importante para ser ensinado no ensino médio.

Além da desconsideração dos legisladores no sentido de reconhecer que a possível aprovação e implementação das disciplinas e temáticas propostas traria sérias implicações para a organização curricular não só na indefinição de um projeto de formação educacional mas também nas questões organizativas da escola, de modo, inclusive, a requer a ampliação do tempo escolar para que este seja suficiente para se estudar tudo o que está sendo proposto e aprovado, observa-se ainda fragilidades nas proposições apresentadas. A primeira delas é que a maioria das proposições que criam disciplinas obrigatórias não evidenciam em seu inteiro teor os conteúdos a serem ensinados nas respectivas disciplinas. E, algumas proposições não só não evidenciam o que ensinar como sequer chegam a nominar as disciplinas propostas:

QUADRO 53 – DISCIPLINAS NÃO NOMINADAS

Proposição	Detalhamento
PL 5054/2009 (Bispo Gê Tenuta - DEM/SP)	Disciplina relativa a "Doação de Órgãos e Tecidos"
PL 1139/2011 (Eliane Rolim - PT/RJ)	Disciplina que tenha por objetivo a preservação do meio ambiente, o equilíbrio ecológico e a exploração racional dos recursos naturais
PL 3795/2015 (Ezequiel Teixeira - PMB/RJ)	Disciplina com conteúdo que trate da conscientização e prevenção contra a violência no âmbito das relações familiares e filosofia e a sociologia

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

O PL 1139/2011 inclusive relega a competência de nominar a disciplina criada aos Conselhos Estaduais de Educação:

> Art. 1º As escolas dos ensinos fundamental e médio, deverão promover a inclusão em seus currículos, de disciplina que tenha por objetivo específico transmitir conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente, o equilíbrio ecológico e a exploração racional dos recursos naturais. [...] **Parágrafo único. Competirá aos Conselhos Estaduais de Educação fixar a denominação e o conteúdo programático e metodológico da disciplina, atendidas a realidade social brasileira e as peculiaridades regionais e locais.** (PL 1139, 2011, não paginado, grifo nosso).

O mesmo encaminhamento é observado na proposição de temáticas a serem incluídas nas disciplinas escolares. Neste sentido, os dados evidenciam que os legisladores estão mais preocupados com o que ensinar do que em como será ensinado, o que do ponto de vista curricular fragiliza as proposições já que não se estabelece

claramente os fins formativos que delinearão o ensino da disciplina e/ou temática proposta.

Em algumas ocasiões, ocorre a observância por parte dos legisladores da necessária definição de aspectos que elucidem questões em torno da implementação das disciplinas, no entanto, esta é realizada por meio de textos de redação abrangentes não suficientes para orientar as práticas educativas, a exemplo do PL 5054/2009 que prevê que a disciplina de doação de órgãos e tecidos seja "[...] **estabelecida em conformidade com o conteúdo programático**, respeitados os níveis de cada ensino e série, bem como a respectiva carga horária." (PL 5054, 2009, não paginado).

Algumas proposições, reconhecendo a necessidade de, ao prever a criação de uma disciplina dispor sobre o que ensinar, ao não fazê-lo acabam por estabelecer a incumbência da criação dos programas das disciplinas à outros órgãos como o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação:

QUADRO 54 - PROPOSIÇÕES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS QUE CRIAM DISCIPLINAS A SEREM INCORPORAS PELO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO ATRIBUINDO A DEFINIÇÃO DAS TEMÁTICAS A SEREM ENSINADAS À OUTROS

Proposição	**Disciplina Obrigatória a ser inserida no currículo do ensino médio**	**Incumbência da definição do que ensinar na disciplina:**
PL 6262/2009 (Regis de Oliveira-PSC/SP)	Noções de direitos do consumidor	Poderão ser realizadas de forma a complementar as aulas, atividades extrassala como gincanas do estudante consumidor, grupos de estudos, teatros, entre outras atividades que cada instituição entender conveniente. Artigo 2º - Cabe ao **Conselho Nacional de Educação** regular e supervisionar a aplicação e desenvolvimento das atividades nas escolas.
PL 6773/2010 (Francisco Rossi-PMDB/SP)	Organização dos Poderes	O conteúdo e o programa sobre Organização dos Poderes a ser ministrado, será elaborado pelo **Ministério da Educação.**
PL 220/2011 (Sandes Júnior-PP/GO)	Organização dos Poderes	Art. 2º - O conteúdo e o programa sobre Organização dos Poderes a ser ministrado, será elaborado pelo **Ministério da Educação**
PL 2261/2011 (Carlos Sampaio-PSDB/SP)	Noções sobre os direitos do consumidor	O conteúdo programático **será proposto pelo Ministério da Educação à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, após consulta ao Ministério da Justiça** e será ministrado a partir do oitavo ano do ensino fundamental.
PL 1139/2011 (Eliane Rolim-PT/RJ)	Disciplina que tenha por objetivo a preservação do meio ambiente, o equilíbrio ecológico e a exploração racional dos recursos naturais	Parágrafo único. Competirá aos **Conselhos Estaduais de Educação** fixar a denominação e o conteúdo programático e metodológico da disciplina, atendidas a realidade social brasileira e as peculiaridades regionais e locais.
PL 3286/2012 (Jorge Corte Real-	Prevenção ao uso de drogas	[...] cujo modelo deve estrutura-se a partir de uma base comum, definida pelo **Conselho Nacional de**

PTB/PE)		**Educação**, e de uma parte específica, a ser determinada pelos sistemas de ensino de acordo com o perfil de cada escola e de sua clientela.

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados (2019).

Além de propor disciplinas e/ou temáticas para serem inseridas no currículo escolar do ensino médio, algumas proposições, chegam inclusive, a prever a formação do professor e/ou requisitos para ministrá-las.[121]

Tais proposições, além de atuarem nocivamente criando disciplinas e temáticas a serem inseridas no currículo do ensino médio, ainda preveem a formação do professor como requisito para ministrá-la, o que torna ainda mais questionável a atuação do legislativo federal nas questões curriculares, em especial, quando condiciona tais proposições à recursos humanos que não encontram-se disponíveis nas escolas, ou ainda, quando relega à escola a responsabilidade pelo estabelecimento de parcerias para sua execução.

Algumas proposições chegam, inclusive, a transferir a responsabilidade do ensino para fora do contexto escolar, a exemplo do PL 2045/2015 (Fausto Pinato - PRB/SP) que prevê a introdução à ciência do Direito, incluídas noções dos Sistemas Político e Eleitoral:

> [...] poderá ser transmitido aos alunos por meio de palestras escolares conduzidas por advogados voluntários, por meio de contato entre as diretorias das escolas e a Seção ou Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil mais próxima, para a definição do cronograma das palestras e o conteúdo a ser ministrado. [...] As diretorias das escolas são responsáveis, ainda, por contatar empresas e entidades da sociedade civil interessadas em apoiar a iniciativa, no que concerne à confecção do material didático dos temas definidos. (BRASIL, PL 2045, 2015).

Proposições desta natureza, ferem o preceito normativo previsto na LDBEN 9.394/1996 quando propõem a inserção em âmbito educacional de profissionais não licenciados, tais como advogados e/ou correlatos, para atuar na formação das crianças e jovens.

---

[121] PL 7990/2010 (Vicentinho Alves- PR/TO), PL 6849/2010 (Bruno Rodrigues-PSDB/PE), PL 220/2011 (Sandes Júnior-PP/GO), PL 1814/2015 (Veneziano Vital do Rêgo- PMDB/PB), PL 2045/2015 (Fausto Pinato-PRB/SP), PL 6262/2009 (Regis de Oliveira- PSC/SP), PL 2261/2011 (Carlos Sampaio-PSDB/SP), PL 4874/2016 (Laura Carneiro-PMDB/RJ), PL 7450/2010 (Eduardo Cunha- PMDB/RJ), PL 4615/2009 (Flávio Bezerra-PMDB/CE), PL 982/2011(Romário-PSB/RJ), PL 8073/2014 (Andre Moura- PSC/SEe Takayama- PSC/PR) e PLS 17/2014 (Jorge Afonso- Argello - PTB/DF).

Sobre a definição curricular importa ainda observar um comportamento recorrente na atividade legislativa no âmbito do legislativo federal, que é o estabelecimento de preceitos normativos simultaneamente à criação de disciplinas e/ou temáticas a serem inseridas no currículo do ensino médio, à exemplo do PLS 70/2015 (Romário - PSB/RJ) o qual em sua ementa se propõe a inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. (Constitucional, Filosofia e Sociologia) e em seu inteiro teor apresenta outros preceitos normativos como o exercício da cidadania e os valores morais e cívicos:

> Art. 1º Os arts. 32 [...] da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 32 [...] II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, **do exercício da cidadania,** da tecnologia, das artes e dos valores **morais e cívicos** em que se fundamenta a sociedade; [...] § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, **a disciplina Constitucional**, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado [...] (PL 70, 2015, não paginado, grifo nosso).

Esta iniciativa chama a atenção por diferenciar-se da forma como comumente são apresentadas as proposições que versam sobre criação de disciplinas ou temáticas, as quais em sua maioria se restringem a apresentar a norma que regulamenta a criação, estabelecendo ou não o que será ensinado, seguido do texto de sua justificação. Aqui importa mencionar que com exceção do PLS 221/2015 (Cássio Cunha Lima - PSDB/PB) que cria um texto acrescentando um inciso ao artigo 5º, as demais proposições apresentam alterações nas legislações que nem sempre tem relação com a temática que está sendo proposta na ementa da proposição. Nesta direção, o PLS 2/2012 (Sergio Souza - MDB/PR) versa sobre ética social e política e propõe alterações normativas acerca do exercício da cidadania e da cidadania moral e o PL 279/ 2009 (Sergio Souza - MDB/PR) versa sobre valores éticos e de cidadania e propõe alterações normativas sobre meio ambiente.

Esta iniciativa tem implicações sérias do ponto de vista da formulação de leis já que promovem uma modificação em textos normativos em vigência sem que passem pelo trâmite previsto pelo processo legislativo. Para promover uma alteração em texto legal, a proposição precisa determinar o que se pretende modificar de forma clara e objetiva focalizando no aspecto em específico. Somente após a aprovação da proposição é que esta, se transformada em norma jurídica, poderá modificar o texto normativo em vigência.

Quaisquer alterações, ainda que de poucas palavras modificam e/ou destituem todo o sentido do texto de uma norma jurídica, o que certamente também teria implicações no campo educacional.

Os dados coligidos permitem constatar também que em alguns casos as proposições apresentam redações contraditórias que denotam ou o desconhecimento da área educacional e/ou a frágil formação técnica[122] como é o caso dos projetos de lei que indicam em sua ementa alterações abrangendo a educação básica e na explicação da ementa e no inteiro teor sequer fazem menção ao ensino médio:

QUADRO 55 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÃO QUE INDICA ALTERAÇÕES ABRANGENDO A EDUCAÇÃO BÁSICA E NÃO MENCIONA O ENSINO MÉDIO

Proposição	Ementa	Explicação da Ementa/Inteiro teor:
PLS 248/2012 (Blairo Maggi – PR/MT)	Altera a LDBEN 9.394/1996 para instituir a residência pedagógica para os professores da **educação básica.**	Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na **educação infantil** e **nos anos iniciais do ensino fundamental** será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei." (NR)
PLS 235/2013 (Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa)	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre o ensino de língua estrangeira na **educação básica.**	Altera a a LDBEN 9.394/1996 para obrigar o ensino de língua estrangeira moderna **a partir do quarto ano do ensino fundamental, sem prejuízo de sua oferta na educação infantil e nos três primeiros anos do ensino fundamental**. (Proposição oriunda do Projeto Jovem Senador)
PLS 449/2013 (Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa)	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade de inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) **na educação básica**.	Acrescenta § 8º ao art. 26 da LDBEN 9.394/1996 para determinar a inclusão do ensino de Libras (língua brasileira de sinais) como componente do currículo obrigatório da educação básica, **ministrado, preferencialmente, do sexto ao nono ano**, por professor especializado. Projeto apresentado a partir da Sugestão 2, de 2013, proveniente do Programa Jovem Senador.

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional do Senado Federal, (2019, grifo nosso).

A redação do PLS 449/2013 inclusive possibilita interpretação dúbia. Pode estar prevendo o ensino de libras para a educação básica e restringindo o seu campo de atuação do sexto ao nono ano com o termo preferencialmente, ou pode estar, prevendo o ensino de libras para toda a educação básica e requerendo que do sexto ao nono ano seja ministrada por professor especializado. Uma caraterística da norma é justamente a clareza e objetividade, logo, do ponto de vista da redação o ideal seria focalizar a proposição na etapa pretendida, ou seja, nos anos finais do ensino fundamental.

O desconhecimento da área educacional e/ou a frágil formação técnica é evidenciada também no emprego dos termos "matéria", "disciplina" e "componente curricular" como sinônimos, à exemplo do PL 1199/2015 (Ademir Camilo - PROS/MG)

[122] Isto sem mencionar questões de redação (ortografia, concordância verbal etc.).

que apresenta em sua ementa a intenção de alterar o art. 32 da LDBEN 9.394/1996 para incluir "[...] a **matéria** de Ciência Política nos currículos do ensino fundamental e médio." (PL 1199, 2015, não paginado, grifo nosso). O emprego de tal terminologia inclusive abre dúvidas quanto à interpretação do legislador, podendo "matéria" ora se tratar de disciplina ora de conteúdo a ser inserido em alguma disciplina. A confirmação da correlação estabelecida pelo legislador entre matéria e disciplina é evidenciada apenas no inteiro teor da proposição no texto de justificação:

> A alteração visa adequar o ensino fundamental e médio aos paramentos da educação mundial, pois nos dias atuais os jovens e estudantes do ensino fundamental e médio tem a opção de tirar o Título de Eleitor ao completar a idade de 16 anos. Nem todo jovem e estudante tem o conhecimento sobre as bases políticas da nossa constituição, e com o presente Projeto é possível começar a formar eleitores conscientes para fazer uma política renovada. A **disciplina** retratada acima tem a finalidade de estimular a reflexão do pensamento voltado aos valores éticos e morais, apresentando aos alunos a evolução das teorias políticas e o histórico do progresso das ações políticas, assim como a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do nosso País. (PL 1199, 2015, não paginado, grifo nosso).

De modo similar, o PL 6849/2010 (Bruno Rodrigues - PSDB/PE) prevê em sua ementa a obrigatoriedade da inclusão na grade curricular, desde o ensino fundamental, de **matérias** relacionadas as questões alimentares e nutricionais e em seu inteiro teor prevê que a "**disciplina** Educação Nutricional e Hábitos Alimentares passa a ser obrigatória em toda as Instituições de Ensino do país e passa integrar o currículo do ensino fundamental e médio." (PL 6849, 2010, não paginado, grifo nosso).

Ou ainda, a exemplo do PL 5604/2016 (Felipe Bornier - PROS/RJ) que em sua ementa prevê a obrigatoriedade da "[...] inclusão da **disciplina** de educação ambiental no currículo escolar" (PL 5604, 2016, não paginado, grifo nosso) e para tal, em seu inteiro teor prevê que o art. 26 da LDBEN 9.394/1996 passe a vigorar com a seguinte redação:

> § 7º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir o principio da proteção e defesa civil de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. [...] § 10. **A educação ambiental é componente curricular obrigatório** dos ensinos fundamental e médio." (PL 5604, 2016, não paginado, grifo nosso).

O conteúdo do inteiro teor do PL 5604/2016, portanto, acaba por destituir de sentido o preceito normativo apresentado na ementa, já que, um componente curricular

obrigatório, precisa de modo compulsório compor o currículo escolar, no entanto, não necessariamente, precisa ocorrer por meio de uma disciplina.

Os PL 7450/2010 (Eduardo Cunha - PMDB/RJ) também emprega o termo matéria para referir-se à disciplina, o que embora não claramente mencionado fica subentendido no inteiro teor do texto quando define os conteúdos a serem ensinados e, em especial, quando prevê formação dos professores para ministrá-la, incluindo, a redefinição do curso de comunicação social para a inclusão de aulas de licenciatura:

> Art. 4º - Deve ser continuado e permanente na grade curricular dos ensinos fundamental e médio (público e privado) do Brasil a matéria "Leitura e Educação para as Mídias", para tal, enseja-se: I - amplo programa de capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio e redefinição do curso de Comunicação Social das faculdades e universidades brasileiras, para inclusão de aulas de licenciatura; [...] (PL 7450, 2010, não paginado).

Os legisladores não tomam, portanto, em consideração que estão obsoletas as ideias em torno de matérias, conteúdos ou disciplinas. De acordo com as diretrizes da educação em vigência (educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, EJA etc) a construção do currículo consolida-se a partir de áreas de conhecimento pensadas como componentes curriculares e/ou como componentes da ação educacional da escola, estes, constituídos não de modo subjetivo e/ou fragmentado, mas de modo integrado considerando os múltiplos contextos dos sujeitos aprendentes:

> Os lugares da sociedade que tem a ver, e muito, com o desenvolvimento concreto do currículo de estudos e experiências escolares [...] **Tudo o que se chamava "conteúdo" ou "matéria", hoje pensado como componente curricular, ou componente da ação educacional** da escola, dialoga intensamente com todos esses "lugares", apreende ideias e valores, organiza experiências integradoras, explora fenômenos, penetra curiosamente no interior dos dados para explicá-los, produz comunicação entre os "lugares" ou "áreas" de saber e fazer. Os componentes curriculares, ou de ação educativa, têm nomes, tanto na base nacional comum quanto na dimensão diversificada. Os nomes tendem a ser entendidos como disciplinas: Português, Educação Física, Empreendedorismo Social, Matemática, História Afro-Brasileira e Indígena, Espanhol, Marketing, Artes etc, **mas ao contrário de "disciplinar" (como se pensou no passado) esses componentes dialogam com fatos, fenômenos, realidades, histórias, descobertas, criações, pesquisas e constroem conjuntos de estudos adequadamente discriminados, que se realizam no dia-a-dia da escola** por meio de projetos, leituras, formas de abordagem, discussões, visitas, diálogos internos e externos, bem como de avaliações integradas que mostram os avanços e as dificuldades. Do mesmo modo, tais componentes, ao dialogarem com a vida e o mundo dos fenômenos e fatos, criam o que se chama interdisciplinaridade, transdisciplinaridade etc. (BRASIL, MEC, CNE, CEB, sem datação, p. 8).

A frágil formação técnica apresenta implicações inclusive em imprecisões entre o que se propõe na ementa e o que se propõe no inteiro teor da proposição. A imprecisão pode inclusive tornar inteligível a proposição, à exemplo do PL 2563/2011(José Guimarães – PT/CE) que modifica o art. 4º da lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências prevendo:

> Art. 1º – O art. 4º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 passa a ter a seguinte redação: Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, **como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs,** conforme legislação vigente, nos cursos de formação de Fonoaudiologia, medicina, enfermagem, odontologia, fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional, Educação Especial e Magistério em seus níveis médio e superior, com carga horária mínima de 180 horas. (PL 2563, 2011, não paginado, grifo nosso).

Primeiramente, é importante observar que a proposição prevê a inclusão da LIBRAS como parte dos parâmetros curriculares nacionais como se tais documentos tivessem caráter normativo, quando na verdade, tais documentos sempre tiveram caráter propositivo.[123] Além disso, na data de apresentação da proposição os PCN sequer estavam em vigência, uma vez que estes tornaram-se em efeito desde a exaração das diretrizes para a educação básica (DCNEB, 2010) a qual no texto do Parecer 7/2010 anuncia claramente que:

> [...] há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se **em meros papéis.** Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos." (BRASIL, DCNB, 2013, p. 14, grifo nosso).

[123] Maior detalhamento ver: JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. Dissertação. Mestrado em Educação – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36273/R%20-%20D%20-%20VANESSA%20CAMPOS%20DE%20LARA%20JAKIMIU.pdf?sequence=1&isAllowed=y >

Além disso, o PL 2563/2011 prevê a abrangência de sua materialização no sistema educacional nas instâncias municipais e estaduais, apresentando o Distrito Federal como sinônimo das Instituições Federais além de misturar graduação com ensino médio, apresentando por fim, um texto desconexo e sem sentido.

As proposições também se revelam frágeis por não indicar especificações acerca da operacionalização das mesmas, a exemplo do PL 4615/2009 (Flávio Bezerra-PMDB/CE). A proposição altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade de aulas de natação nas escolas de ensino fundamental e médio. Em que pese, estejam estabelecidos encaminhamentos propositivos com relação às aulas, (perfil do formador, tempo para a implementação da lei) o PL não estabelece o elemento mais importante para a implementação do mesmo, que é o subsídio financeiro para custear a construção de piscinas e/ou os convênios. Como é possível pressupor, o referido PL 4515/2009 foi rejeitado por sua incompatibilidade com a realidade da educação brasileira:

> As condições de funcionamento dos prédios escolares nas diferentes regiões do Brasil são imensamente diferenciadas; os avanços no financiamento da educação pública não eliminaram as dificuldades enfrentadas por muitos entes federados para custear suas redes de ensino, principalmente nos municípios mais carentes das regiões Norte e Nordeste. (PARECER PL 4515/2009, 2009, não paginado).

Além disso, o referido PL fere a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas ao dispor de normatização em torno da duração da hora-aula uma vez que esta "[...] é uma atribuição dos sistemas de ensino e das escolas, no exercício de sua autonomia pedagógica." (PARECER PL 4515/2009, 2009, não paginado).

Além da criação de disciplinas e temáticas para o currículo do ensino médio, no âmbito da Câmara dos Deputados as proposições dos legisladores giram em torno do estabelecimento semanas e campanhas educativas[124] a serem implementadas no ensino médio.

As campanhas educativas apresentam variedade de temáticas, envolvendo obesidade infantil, violência contra a mulher, saúde do homem, combate ao bullying, combate à verminose, combate às drogas, meio ambiente, atividades relacionadas ao

[124] PL 1965/2011 e PL 3874/2012 (Alexandre Roso – PSB/RS), PL 2805/2015 (Erika kokay – PT/DF), PL 6011/2016 (Dr. Jorge Silva – PHS/ES), PL 6504/2013 (Dimas Fabiano – PP/MG), PL 322/2015 (Luciano Ducci – PSB/PR), PL 5430/2013 (Giovani Cherini – RS/PDT), PL 7499/2010(Alex Canziani – PR/PR e Marcelo Almeida - PTB/PMDB), PL 7263/2010 (Marcelo Almeida - PMDB/PR), PL 3716/2015(Carlos Henrique Gaguim - PMDB/TO) e PL 53/2015 (Pompeo de Mattos - PDT/RS).

livro e à leitura etc. Tais temáticas, assim como a criação de disciplinas e temáticas acabam tanto por contemplar questões já observadas pelos currículos escolares do ensino médio, quanto por promover o inchamento e fragmentação do currículo. Além disso, a formação por meio de campanhas com fins educacionais nem sempre se constituem como educativas, constituindo-se na maioria de modo a focalizar mais práticas informativas do que propriamente educativas. Além disso, a instituição de campanhas e afins acabam por se constituir em atividades extracurriculares pontuais e, portanto, fragmentadoras do currículo escolar. Neste sentido, iniciativas com finalidades formativas precisam dialogar com o currículo da escola de modo a enriquecê-lo e temáticas extracurriculares só ganham densidade se integradas e contextualizadas por meio de práticas educativas permanentes e estruturais.

Além das campanhas e semanas educativas, também são objeto da atividade legislativa no âmbito da Câmara dos Deputados proposições com vista a definir os fins formativos para o ensino médio a se consolidar a partir de planos, políticas e programas.[125]

A exemplo das proposições em torno da criação de disciplinas, temáticas e campanhas educativas estes acabam por incorrer nas mesmas fragilidades.

O PL 1224/20119 (Weliton Prado - PT/MG) institui o "Programa Pequenos Escritores" o qual se propõe a realização de oficina de leitura e produção de textos e a seleção de obras produzidas pelos alunos para lançamento fora da escola. Além do contato com a leitura e feitura de textos e da valorização e motivação das crianças e jovens, o referido PL elenca como finalidade o incentivo da participação da iniciativa privada "[...] na educação das crianças e jovens, **a fim de prepará-las para o ingresso no mercado de trabalho**, de forma a melhorar as condições para o desenvolvimento do País." (PL 1224, 2011, não paginado, grifo nosso). O referido PL ao selecionar as melhores obras dos alunos revela claramente o reforço do princípio meritocrático, além disso, ao prever a participação da iniciativa privada e o preparo para o mercado de trabalho, acaba por denotar uma dimensão instrumental da leitura e da escrita visando o atendimento das demandas mercadológicas.

O PL 4182/2012 (Giovani Cherini - PDT/RS) institui a "Política Nacional de Empreendedorismo". A referida política apresenta como objetivos estimular o

[125] PL 6522/2009 (João Dado- DT/SP), PL 537/2011 (Thiago Peixoto- PMDB/GO), PL 1224/2011 (Weliton Prado- PT/MG), PL 4182/2012 (Giovani Cherini- PDT/RS), e, PL 867/2015 (Izalci- PSDB/DF).

desenvolvimento do país, contribuir para a formação da base tecnológica, fomentar a atividade econômica e apoiar a criação e gestão de pequenas empresas. Em seu texto de justificação o referido PL utiliza como argumento a baixa qualidade do ensino e a ausência de uma iniciativa estatal para fomentar a criação do ensino técnico que faça o país crescer. O referido PL além de denotar um clara visão da educação numa perspectiva instrumental e mercadológica, não só desconsidera como concorre com as leis que regulamentam a educação profissional e tecnológica em vigência:

> • Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em especial, os dispositivos que tratam da Educação Profissional e Tecnológica. • Lei nº 13.005/2014, [...] Plano Nacional de Educação, em especial as Metas e Estratégias vinculadas à Educação Profissional e Tecnológica • Decreto 5.154, de 23 de Julho de 2004, que regulamenta dispositivos da LDB no tocante a educação profissional e tecnológica • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 • Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, contendo informações sobre as habilitações técnicas, o perfil profissional de conclusão, possibilidades de trajetórias de estudo para profissionalização, carga horária, campo de atuação dentre outros. • Normas complementares definidas pelo Ministério da Educação e pelos órgãos próprios do respectivo Sistema de Ensino • [...] (MEC, 2018, p. 3-4).

Dentre as proposições do legislativo federal que claramente retrocedem na garantia dos direitos já consolidados em nível médio, está o PL 867/2015 (Izalci - PSDB/DF) que dispõe sobre o "Programa Escola sem Partido". Espelhando-se no anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido e alegando doutrinação dos estudantes por parte dos professores o referido projeto de lei intenciona cercear a liberdade e autonomia do professor em sala de aula defendendo que estes ensinem os conteúdos "com neutralidade". Em seus princípios, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que elenca neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, elenca também pluralismo de ideias no ambiente acadêmico:

> **I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado**; **II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico**; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (PL 867, 2015, não paginado, grifo nosso).

Em seu artigo 3º, o PL 867/2015 veda a prática de doutrinação política e ideológica:

> Art. 3º. **São vedadas, em sala de aula**, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de **atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis** pelos estudantes. (PL 867, 2015, não paginado, grifo nosso).

O referido PL prevê ainda preceitos proibitivos aos professores no exercício de suas funções, prevendo também que sejam afixados cartazes nas salas de aula das escolas e na sala dos professores na educação infantil de modo a tornar ciente professores, estudantes e pais de que o professor:

> I - **não** se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; II - **não** favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - **não** fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - **não** permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (PL 867, 2015, não paginado, grifo nosso).

Para assegurar o cumprimento dos preceitos propostos, o PL prevê em seu art. 7º inclusive que as secretarias de educação contem com um canal de denuncias. As denuncias recebidas pelas secretarias serão encaminhadas para o Ministério Público para "[...] defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade."

Embora o referido PL não mencione o período do golpe civil militar vivido pelo Brasil, este claramente retoma os princípios ditatoriais tanto com relação à censura do livre pensamento do professor em sala de aula quanto com relação à perseguição dos professores a serem considerados, no caso do não atendimento aos preceitos legais do referido PL, transgressores da lei.

A atividade legislativa, neste sentido, não só retrocede na garantia do direito à educação como também fere os preceitos constitucionais já que atenta contra o princípio constitucional do direito individual e coletivo da liberdade além de, evidentemente, ferir o princípio constitucional do pluralismo político.

Entendimento reiterado por Leher (2018) que inclusive evidencia que a ausência da crítica impede a existência da ciência:

> O PL 867/2015 [...] Propõe, objetivamente a supressão da ciência na escola em nome de uma educação moral anacrônica e fundamentalista: inexiste ciência sem a problematização do conhecimento estabelecido e, por isso, ciência e liberdade de pensamento compõem uma totalidade. Como o projeto suprime a crítica, a própria atividade criadora da ciência torna-se uma impossibilidade. **Portanto, a luz da Constituição Federal brasileira, tal projeto sequer poderia ser cogitado, visto que viola de modo grosseiro todos os princípios da Carta**. (LEHER, 2018, p. 64, grifo nosso).

O Programa escola sem partido, além de ser inconstitucional, também fere os princípios II e III da educação nacional previstos pelo art. 2º da LDBEN 9.394/1996 que preveem "II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]" (BRASIL, LDBEN, 1996, não paginado).

O Programa escola sem partido, ou "lei da mordaça", como é popularmente conhecido, além da sua inconstitucionalidade e transgressão de direitos, é fundamentado na contradição, já que do ponto de vista científico não existe neutralidade. "A pretexto de defender uma educação fundada em uma pretensa "neutralidade", o movimento, em seu Programa, designa qualquer processo educativo que não esteja baseado nessa premissa como sendo "doutrinação"." Porém, ao defender tal premissa o movimento já está tomando **"um"** partido. (SILVA, 2017, não paginado, grifo nosso).

> [...] o "Escola sem Partido" evidencia que **age fazendo aquilo que condena**: **apregoar "delação", "perseguição", "intolerância" e "punição" nada tem de neutro**, pelo contrário, tem um compromisso franco e aberto com um dos movimentos mais perversos da história da humanidade: o fascismo. Este é o partido do "Escola sem Partido". O partido do "Escola sem Partido" é também o antimarxismo, verdadeira obsessão entre seus adeptos. Derivado dessa postura está a relativização de assuntos como a pobreza e as desigualdades econômicas e sociais, por vezes tratadas como "ideologias" que impediriam o desenvolvimento capitalista. (SILVA, 2017, não paginado, grifo nosso).

Importa ainda salientar que ao final do texto de justificação o referido PL, sem mencionar numeração, elenca os projetos de lei de teor semelhantes que tramitam em instancias estaduais e municipais:

> [...] já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista - BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Indo na mesma direção, é possível mencionar o PL 7746 (Ronaldo Caiado - DEM/GO) que já no ano de 2010 intencionava cercear a liberdade de expressão e de cátedra dos educadores ao modificar a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de noções técnicas, **não partidárias**, de ciência política no ensino médio. (PL 7746, 2010, não paginado).

Tais proposições, evidenciam a clara violação dos preceitos constitucionais, revelando a fragilidade dos legisladores, tanto com relação ao conhecimento técnico e legal ao legislar proposições de caráter claramente inconstitucionais, quanto ao contrassenso ao legislar proposições que advoguem em favor do cerceamento da liberdade em uma instância que, por sua natureza, tem justamente como fundamento de sua existência o próprio preceito democrático.

Sobre o aspecto da inconstitucionalidade, importa ainda observar que é possível constatar a não linearidade no tratamento das proposições durante a tramitação das mesmas entre as próprias casas legislativas, à exemplo do que ocorre com o PLS 141/2009 (Marcelo Crivella - PRB/RJ). O referido PLS, em sua ementa, apresenta como intenção: "Autorizar a União a instituir o programa nacional de reforço escolar na educação básica pública denominado Programa de Apoio ao Sucesso Escolar na Educação Básica Pública (PASSEBEM)." (PLS 141, 2019, não paginado). Importa, no entanto observar, que embora o referido PLS viole a competência privativa do presidente da república ao impor obrigações aos órgãos do Poder Executivo, e isto, inclusive, tenha sido constatado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, durante a tramitação do PLS em decisão terminativa na casa de origem, em 25 de agosto de 2009, o mesmo foi considerado constitucional:

> Cabe salientar que não encontramos óbices de natureza constitucional ou jurídica que impeçam a sua acolhida. Tampouco detectamos falhas de técnica legislativa. Em tempo, lembramos que, não obstante o juízo prevalecente na Câmara dos Deputados de que projetos autorizativos, apresentados por deputados ou senadores, são inconstitucionais e injurídicos, sendo, por isso, com frequência, arquivados, o Senado Federal os considera legítimos. A base para essa arguição encontra-se no Parecer nº 527, de 1998, da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, segundo o qual uma lei autorizativa tem como efeito jurídico *sugerir ao Poder Executivo, como forma de*

> *colaboração, a prática de ato de sua competência.* (SENADO..., PARECER PLS 141/2009, 2009, não paginado, grifo do autor).

Este posicionamento, no entanto, é contrariado pela casa revisora. Assim, o PLS 141/2009 ao tramitar na Câmara dos Deputados, no âmbito da Comissão de Educação e Cultura (CEC), no dia 31 de março de 2010, é dentre outros aspectos observados pela CEC, rejeitado também por sua inconstitucionalidade. A CEC além de rejeitar o PLS propõe que o mesmo seja encaminhado, por meio de indicação, ao Poder Executivo.

> [...] **esta Comissão tem assumido posição contrária em relação às proposições de natureza meramente autorizativa, que não geram obrigações e freqüentemente**, como é o caso, **dispõem sobre medidas de competência do Poder Executivo**. [...] Nesse sentido, faz sentido o encaminhamento de Indicação ao Poder Executivo sobre a matéria. Tendo em vista o exposto, voto pela rejeição do projeto de lei nº 6.112, de 2009, e pelo envio ao Ministério da Educação da Indicação anexa". (CÂMARA..., PARECER PLS 141, 2009, não paginado, grifo nosso).

Observa-se, portanto, que o PLS 141/2009 embora inconstitucional/injurídico tem continuidade na tramitação no âmbito do Senado Federal, sob justificativa de tratar-se de sugestão. Neste caso, em se tratando de "sugestão ao Poder Executivo", a espécie de proposição utilizada é equivocada e ao invés de um projeto de lei o propositor deveria ter utilizado, conforme observado pela casa revisora, uma indicação (INC).

A indicação é uma espécie de proposição por meio da qual o parlamentar pode dirigir sugestão de medidas de interesse aos poderes do Estado, União e até mesmo ao Presidente da República sem que esta se constitua como objeto de deliberação do Plenário, apenas estando sujeita à análise das comissões. (CÂMARA..., 2019).

Este posicionamento da CEC no âmbito do Senado Federal, denota a ausência de linearidade na tramitação das proposições, e completa ausência de consenso e diálogo, não só entre as Casas legislativas, mas também entre os próprios legisladores, já que outras proposições de natureza similar foram também consideradas como injurídicas no âmbito do próprio Senado Federal.

Além de proposições que criam planos, políticas e programas educacionais a serem implementados no ensino médio, constata-se no âmbito da atividade legislativa proposições em torno da organização curricular.[126]

---

[126] PL 4780/2009 e PL 4781/2009 (Mário Heringer- PDT/MG), PL 6520/2009 (Otavio Leite-PSDB/RJ), PL 1446/2011(Chico Alencar- PSOL/RJ), PL 68/2011 (Otavio Leite- PSDB/RJ), PLS 443/2012 (Lindbergh Farias- PT/RJ), PLS 249/2012 (Eduardo Amorim-PSC/SE) e PL 1877/2015 (Felipe Bornier-PSD/RJ).

As proposições giram em torno da definição do perfil formativo dos professores para ministrar a disciplina de Sociologia (PL 4781/2009, PL 4780/2009 e PL 1446/2011) e para ministrar Educação Física (PL 68/2011 e PL 433/2012), bem como acerca do estabelecimento da periodicidade e carga horária semanal da educação física. Embora as questões em torno do perfil formativo constituam-se como questões também a serem deliberadas pelo MEC em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e com as Câmaras de Educação Básica que o compõem, a preocupação com a formação de professores em áreas específicas ministrando disciplinas é legítima tanto em Sociologia que possui maior fragilidade, quanto em Educação Física, a qual embora esteja mais avançada, ainda não se efetivou plenamente. De com o Censo Escolar de 2017 apenas 27,1% dos professores de sociologia possuem formação na área. "Os melhores resultados do indicador de formação são observados para as disciplinas biologia, língua portuguesa, educação física, matemática e geografia, com percentuais acima de 70%." (MEC/INEP, 2017, p. 22). No entanto, as proposições referentes à organização curricular, embora legítimas, denotam a ausência de consenso entre os próprios legisladores, a exemplo da carga horária da educação física, em que um projeto de lei defende 2 horas semanais (PLS 249/2012) enquanto outro defende 3 horas semanais (PL 1877/2015).

Chama a atenção aqui o texto de justificação do PLS 249/2012 que ao defender a obrigatoriedade de 2 horas semanais de educação física remonta à educação da época ditatorial ressaltando, sem constrangimento, a lei 5.692/71 promulgada em meio ao golpe civil militar em detrimento da atual LDBEN 9.394/1996:

> **Ao contrário da Lei n° 5.692, que explicitava a obrigatoriedade da Educação Física Escolar em todos os níveis e ciclos do ensino de primeiro e segundo graus, a atual LDB (Lei n° 9.394/96) em seu parágrafo terceiro, art. 26, refere-se à Educação Física como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola,** diferente do tratamento que é dado às Artes, no parágrafo segundo, que especifica a sua obrigatoriedade. Assim, desde 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB, não há mais determinação de carga horária das disciplinas. A escola é que constrói seu projeto pedagógico e define a carga horária de cada uma delas. Isto representou um preocupante enfraquecimento da disciplina em foco, que sempre enfrentou resistência no meio acadêmico, mas sempre esteve sob a capa protetora da obrigatoriedade. Assim, apesar dos benefícios da Educação Física, hoje uma unanimidade, os professores da disciplina sempre tiveram que se preocupar em demonstrar para os pais, para o corpo docente e até mesmo para os alunos sua finalidade e sua importância para o futuro da sociedade. Hoje, é o professor de Educação Física que deve justificar a permanência da sua disciplina no currículo e apresentar sua finalidade, argumentando e convencendo a comunidade da quantidade de sessões a ser oferecida na escola, num injusta

> disputa com as demais disciplinas curriculares [...] (PLS 249, 2012, não paginado).

Além de proposições em torno do currículo escolar de cunho obrigatório, também evidencia-se na atividade legislativa duas proposições de cunho proibitivo. O PL 1633/2011 (Felipe Bornier - PHS/RJ) proíbe a prática de trotes violentos e de *bullying* presencial ou virtual nas instituições de ensino prevendo a criação de uma equipe multidisciplinar incluindo a participação da comunidade escolar e dos órgãos de segurança pública visando o desenvolvimento de atividades educativas fundamentadas nos princípios da justiça restaurativa incumbindo as instituições de ensino a desenvolver programas que garantam ações abrangendo eventos, campanhas de prevenção, capacitação de docentes, palestras, dinâmicas de integração, e, orientação aos pais e familiares. O referido PL, em suas proposições visa a atender uma demanda importante já que o bullying tem efeitos nocivos para o desenvolvimento e socialização do educando, ocorre eminentemente entre as juventudes, recorrentemente no ambiente escolar e é potente para induzir ao abandono escolar.

Já o outro PL de cunho proibitivo (PL 2731/2015 - Eros Biondini - PTB/MG) diferentemente do anterior, retrocede ao **proibir a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional**, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto." (BRASIL, PL 2731, 2015, não paginado). De acordo com o referido PL, o ensino de educação sexual, orientação sexual, identidade de gênero é entendido como ideologia e doutrina. Em sua justificação o PL defende que:

> Não cabe à escola doutrinar sexualmente as crianças, desprovidas que são das necessárias compreensão e maturidade, ainda mais quando essa doutrina vai contra todo o comportamento habitual e majoritário da sociedade, pois isso pode causar-lhes danos irreversíveis quanto à sexualidade e quanto a aspectos psicológicos. (BRASIL, PL 2731, 2015, não paginado).

Caso haja o descumprimento de tal proibição o professor pode perder o cargo ou emprego e pode responder pelo crime previsto no art. 232[127] do ECA (Lei 8.069/90) ou seja, pode ser penalizado legalmente com detenção de seis meses a dois anos.

O PL 2731/2015 a exemplo do PL que institui o "Programa Escola sem Partido" atenta contra os preceitos constitucionais, neste sentido, em contraposição ao mesmo, o

[127] Art. 232: Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento." (BRASIL, ECA, 1990, não paginado).

Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná (UFPR)[128] emitiu nota pública em 23 de julho de 2015 argumentando que:

> A retirada dos termos "diversidade de gênero" e "orientação sexual" dos planos municipais e estaduais de educação é um retrocesso na defesa dos direitos humanos e um desrespeito à Constituição Federal. A presença das temáticas de gênero e diversidade nos currículos em todos os níveis de ensino é imprescindível para promover uma formação cidadã. A escola é um dos locais fundamentais para garantir a socialização democrática e isso só será feito com a promoção do debate e não com o silenciamento dogmático. Excluir das salas de aula conhecimento científico relevante e reconhecido equivale a censurar a liberdade de pensamento e expressão. Desejamos que estas iniciativas antidemocráticas e obscurantistas que pressionam deputados e vereadores pela exclusão de toda uma área de conhecimento dos currículos representem uma oportunidade para nosso próprio aprendizado político. Que a necessidade de defesa da legitimidade do nosso trabalho sirva como alavanca para ampliar nosso espaço público e garantir maior articulação entre grupos de pesquisa nacionais e internacionais. Que nossas redes de pesquisa e de ação fortaleçam sua atuação para que "diversidade de gênero" e "orientação sexual" sejam reconhecidas não como "ideologias", muito menos como "perversões", que estão na cabeça ou na fantasia daqueles que difundem mentiras pelo proselitismo, mas sim como conceitos acadêmicos cuja circulação tem como finalidade promover um país mais democrático, com menos preconceito e capaz de ensinar as crianças e os jovens a não temer o conhecimento, mas a participar plenamente das transformações em curso. Uma educação que não forme pessoas servis e covardes, mas que saibam pensar livremente. (UFPR, 2015, não paginado).

O embate em torno do ensino de gênero e orientação sexual também esteve presente durante o processo de debates e propostas de emendas do PNE 2014-2024:

> A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", expressão substituída por "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação." A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL, 2017, p. 19).

Fazendo uma pesquisa complementar no banco de dados da Câmara dos Deputados, é possível perceber que o combate ao ensino da sexualidade e das questões de gênero estão presentes nas proposições dos legisladores:

QUADRO 56 – PROPOSIÇÕES DO LEGISLATIVO FEDERAL QUE PROÍBEM O ENSINO DA SEXUALIDADE, QUESTÕES DE GÊNERO E CORRELATOS

[128]"Grupo de pesquisa multidisciplinar com vinte e um anos de existência, cuja produção científica é reconhecida nacional e internacionalmente tendo apoio financeiro das agências nacionais de fomento à ciência e à pesquisa (CAPES e CNPq) tanto individual quanto institucionalmente." (UFPR, 2015, não paginado).

PL 7180/2014 (Erivelton Santana - PSC/BA)	"XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas."
PL 1859/2015[129]	"A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual."
PDC 115/2015 (Alfredo Kaefer-PSDB/PR)	Susta a aplicação da Resolução 12/2015, da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.
REQ 213/2015 CSSF (Carlos Andrade-PHS/RR)	Requer a realização de Audiência Pública para apresentar os malefícios da ideologia de gênero à sociedade.
PL 5487/2016 (Victório Galli-PSC/MT)	Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

Apesar de o PL 2731/2015 ter sido retirado da pauta, iniciativas legislativas estaduais e municipais no sentido de impedir o ensino de educação sexual, orientação sexual e/ou educação de gênero, denotando claramente a perspectiva autoritária, silenciadora e cerceadora das práticas educativas também se constituem com pauta da atividade legislativa:

QUADRO 57 – NOTÍCIAS ACERCA DAS PROPOSIÇÕES DOS LEGISLATIVOS MUNICIPAIS E ESTADUAIS EM TORNO DA PROIBIÇÃO DO ENSINO DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Notícia:	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Projeto "ressuscita" ideologia de gênero em Paranaguá
Fonte:	http://www.adalbertoaraujo.com.br/plano-municipal-de-educacao-projeto-ressuscita-ideologia-de-genero-em-paranagua/
Data de publicação:	18 de maio de 2016
Notícia:	Em Caruaru, vereador apresenta projeto para vetar ideologia de gênero nas escolas
Fonte:	http://liberdade.com.br/em-caruaru-vereador-apresenta-projeto-para-vetar-ideologia-de-genero-nas-escolas/
Data de publicação:	25 de outubro de 2017
Notícia:	Em BH, Escola sem partido e sem 'ideologia de gênero' avança na Câmara
Fonte:	https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/07/26/interna_politica,886756/em-bh-escola-sem-partido-e-sem-ideologia-de-genero-avanca-na-camara.shtml
Data de publicação:	26 de julho de 2017
Notícia:	Projeto de lei quer proibir ensino da ideologia de gênero nas escolas em Roraima
Fonte:	http://www.jmnoticia.com.br/2017/10/31/projeto-de-lei-quer-proibir-ensino-da-ideologia-de-genero-nas-escolas-em-roraima/
Data de publicação:	31 de outubro de 2017
Notícia:	PL barra a ideologia de gêneroLei proíbe atividades que promovam assunto na

[129] Alan Rick - PRB/AC , Antonio Carlos Mendes Thame - PSDB/SP , Antonio Imbassahy - PSDB/BA , Bonifácio de Andrada - PSDB/MG , Celso Russomanno - PRB/SP , Eduardo Cury - PSDB/SP e outros

	rede municipal de ensino de Barueri
Fonte:	http://folhadealphaville.com.br/politica/27048
Data de publicação:	2 de novembro de 2017
Notícia:	Projeto que proíbe ideologia de gênero é protocolado na Câmara de Jaraguá
Fonte:	https://ocponline.com.br/noticias/projeto-que-proibe-ideologia-de-genero-e-protocolado-na-camara-de-jaragua/
Data de publicação:	07 de novembro de 2017
Notícia:	Em Sousa, Câmara proíbe ideologia de gênero nas escolas; autor da lei diz que não é homofóbico
Fonte:	http://seligapb.com.br/politica/em-sousa-camara-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-autor-da-lei-diz-que-nao-e-homofobico
Data de publicação:	6 de dezembro de 2017
Notícia:	Câmara de Sobral aprova PL que proíbe estudo sobre gênero nas escolas da rede pública e privada
Fonte:	http://midianinja.org/news/camara-de-sobral-aprova-pl-que-proibe-estudo-de-ideologia-de-genero-nas-escolas-da-rede-publica-e-privada/
Data de publicação:	14 de dezembro de 2017
Notícia:	PL proíbe ideologia de gênero e educação sexual no Recife Proposta prevê punição para escolas e bibliotecas que abordarem os temas
Fonte:	http://www.leiaja.com/politica/2017/12/19/pl-proibe-ideologia-de-genero-e-educacao-sexual-no-recife/
Data de publicação:	19 de dezembro de 2017

FONTE: Compilação a partir dos dados disponíveis na web, (2019, grifo nosso).

No entendimento do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Luís Roberto Barroso,[130] os projetos de lei estaduais e municipais são duplamente inconstitucionais. Em primeiro lugar, porque somente a União possui competência para legislar sobre diretrizes educacionais e normas gerais de ensino. Em segundo lugar, porque tais proposições impedem "[...] o acesso a conteúdos sobre uma dimensão fundamental da experiência humana e para a vida em sociedade [...]" Neste sentido, tais proposições violam o "[...] princípio constitucional da proteção integral da criança e do adolescente." (BARROSO, 2017, não paginado).

Ainda na direção contrária aos preceitos constitucionais, os PL 943/2015 (Alfredo Kaefer - PSDB/PR) e PL 5336/2016 (Jefferson Campos - PSD/SP) preveem a inclusão do ensino da Bíblia e o ensino da "Teoria da Criação" respectivamente nos currículos do ensino fundamental e médio, não levando em consideração a garantia da educação laica preconizada desde 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova:

> A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (AZEVEDO, 2010, p. 43).

[130] Argumento empregado por Barro ao suspender "[...] a lei de Paranaguá (PR) que proíbe informações sobre gênero e orientação sexual nas escolas mantidas pela prefeitura do município paranaense e até mesmo a utilização de tais termos."

A laicidade é inclusive preceito constitucional da CF 88 e preceito normativo da LDBEN 9.394/1996. Embora não objetivamente anunciada a educação laica é fundamentada no estado democrático de direito e na titularidade da educação ao Estado. A titularidade da educação a um Estado laico garante, portanto, a laicidade da educação. Não caberia em um Estado laico qualquer submissão à uma determinada religião, já que a laicidade pressupõe justamente a liberdade de consciência:

> [...] a origem etimológica para laico provém da palavra grega laos que significa povo. Temos aí derivado um sentido mais abrangente para o termo laicidade como sendo o regime em que nenhum indivíduo possa ser discriminado em razão das suas orientações de vida, pois estaria assegurada a liberdade de consciência diante de um Estado que pertença a todos (povo) e não somente a uma parte da população. (MAAMARI, 2014, p. 89).

A laicidade, portanto, não significa a retirada da discussão em torno da religião, e sim, a defesa contra qualquer religião que se proponha a constituir-se de modo hegemônico no currículo escolar. Uma escola para todos pressupõe uma educação para todos, ou seja, uma formação básica comum, inclusive no que tange aos aspectos religiosos:

> A concepção atual do Ensino Religioso objetiva a democratização dos saberes originados no universo simbólico religioso. Isto implica em alargar a visão e inserir atividades e conteúdos que contemplem as diferentes matrizes religiosas, a saber: nativas (indígenas – aborígines australianos), africanas, ocidentais, orientais e a negação da religião (ateísmo e agnosticismo). **As vozes silenciadas se fizeram ouvir em tentativas diversas para encontrar espaço nos currículos escolares de Ensino Religioso, que a princípio retratavam o poder hegemônico da Igreja Católica Apostólica Romana.** (SCHLÖGL, 2010, p. 89).

Em que pese os preceitos constitucionais e legais enunciados, os legisladores continuam apresentando proposições voltadas para o ensino religioso de modo a impor uma confessionalidade dominante, neste caso, a católica, inclusive o fazendo após a aprovação de outros documentos normativos que reforçam o caráter básico, e, portanto, laico da educação, a exemplo das diretrizes curriculares para a educação básica e as leis que instituem o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, já que os projetos de lei foram apresentados no ano de 2015 e 2016 respectivamente.

A título de complementaridade importa observar que proposição correlata foi encontrada nos dados coligidos, porém, focalizando o ensino fundamental. Trata-se do PL 1021/2011 (Pastor Marco Feliciano – PSC/SP) que busca instituir o Programa

Nacional "Papai do Céu na Escola" o qual propõe "[...] disseminar, de uma maneira lúdica, a diversidade religiosa do país, os valores morais, a cultura da paz e dos respeito às diferentes crenças." (PL 1021, 2011, não paginado). O referido PL, ao fazer menção à uma educação religiosa que dissemine a diversidade religiosa do país entra em contradição ao nominar o referido programa de "papai do céu", já que esta representação religiosa de "um pai no céu" não corresponde à diversidade religiosa do país. Fica, portanto, evidente nas proposições dos legisladores não só a desconsideração dos documentos legais que norteiam a educação, como também, da diversidade religiosa da população brasileira.

As proposições do legislativo federal evidenciam também a retomada de princípios formativos que remontam à educação tradicional e técnica provenientes do período ditatorial vivido no Brasil, em especial, proposições voltadas para a inserção do ensino da educação moral e cívica no currículo escolar brasileiro.[131]

A educação moral e cívica (EMC) foi instituída como disciplina e prática de ensino durante o regime militar, a qual assim como o governo foi instituída de modo antidemocrático por meio da imposição prevista no decreto-lei 869/1969[132] publicado pelos ministros da marinha de guerra, do exército e da aeronáutica militar. O referido decreto, advoga o desenvolvimento da EMC a partir de tradições nacionais apresentando inclusive como finalidade "[...] a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus." (BRASIL, 1969, não paginado).

No entendimento de Nunes e Rezende (2001) por trás do discurso de patriotismo a educação moral e cívica cumpriu finalidade específica no regime militar tendo como pressuposto a busca pelo controle, consenso e legitimidade:

> A EMC atuava, [...] na mente das crianças, inculcando valores tais como: obediência; passividade; ordem; fé; "liberdade com responsabilidade" e patriotismo. Estes valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia pscicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes

[131] PL 5960/2013 (Valtenir Pereira - PSB/MT), PL 8298/2014 (Jaqueline Roriz – PMN/DF) ePL 5985/2016(Cabo Daciolo - PTdoB/RJ)

[132] Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

> contribuíssem com a manutenção do regime. (NUNES; REZENDE, 2001, p. 2).

A iniciativa parlamentar em âmbito federal, inclusive, é acompanhada por iniciativas correlatas em âmbito municipal:

QUADRO 58 – NOTÍCIAS SOBRE A CRIAÇÃO DE PROJETOS DE LEI INSTITUINDO A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Cidade	Mogi das Cruzes (SP)
Notícia:	Legislativo aprova Projeto de Lei que insere Educação Moral e Cívica no ensino municipal
Fonte:	http://www.cmmc.com.br/noticias/exibe_noticia.php?codigo=2162
Data de publicação:	27 de setembro de 2017
Cidade	Passo Fundo (RS)
Notícia:	Vereadores de Passo Fundo querem inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas da rede municipal
Fonte:	https://adquiraumsitecomigo.com.br/vereadores-de-passo-fundo-querem-inclusao-da-disciplina-educacao-moral-e-civica-nas-escolas-da-rede-municipal/
Data de publicação:	5 de junho de 2018
Cidade	Brusque (SC)
Notícia:	Vereador sugere o retorno de Educação Moral e Cívica ao currículo escolar de Brusque
Fonte:	https://omunicipio.com.br/vereador-sugere-o-retorno-de-educacao-moral-e-civica-ao-curriculo-escolar-de-brusque/#
Data de publicação:	02 de maio de 2018

FONTE: Compilação a partir dos dados disponibilizados na web, (2019).

Importa observar que estas iniciativas, inclusive, tem tido força mediante aos parlamentares a ponto de serem transformadas em norma jurídica, a exemplo do Distrito Federal que aprovou a lei 6.122 em 1 de março de 2018 incluindo a EMC no currículo das escolas públicas e privadas do DF.[133]

A aprovação da referida lei causou indignação e fez com que o Governo do Distrito Federal tivesse que recorrer na justiça. O Governo do DF questiona não só a inclusão da EMC nos currículos escolares, mas, a própria legitimidade do Poder Legislativo para criar disciplinas:

> O Governo do Distrito Federal informou [...] que vai recorrer à Justiça para derrubar a lei que obriga escolas públicas e privadas da capital a incluir o tema "educação moral e cívica" na grade curricular dos ensinos infantil e fundamental – nas escolas públicas e particulares. O secretário de Educação, Júlio Gregorio Filho, explicou que ainda não recomendou ao governador, Rodrigo Rollemberg (PSB), que acionasse a Procuradoria-Geral do DF. Primeiro, a pasta vai "estudar a matéria e verificar, principalmente, a constitucionalidade da criação de disciplinas pelo Poder Legislativo". Segundo Gregorio, a inclusão dos princípios de moralidade e civilidade no

[133] Maior detalhamento ver:
http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=3a58070652fa43cb9591fd903aa9f71e>

> currículo "não está em discussão", porque estes conteúdos já são abordados de forma transversal em todas as disciplinas. "O que temos que verificar é se essa ou qualquer lei que venha da Câmara tem legitimidade para criar disciplinas." (GARONCE, 2018, não paginado).

A retomada da educação moral e cívica, é, inclusive, defendida pelo, na época, Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez.[134] Em fala proferida no Programa "Bate-papo com o professor Vélez", exibido pelo portal do MEC o ministro explica a necessidade de retomar a educação moral e cívica:

> Havia nas nossas antigas escolas primárias e secundárias, no ensino fundamental , no médio, havia a educação moral e cívica e havia depois no ciclo universitário estudos de problemas brasileiros. Isso foi esquecido. Eu acho que seria necessário voltarmos a valorizar a educação cívica, a educação para a cidadania, que é a base do comportamento sobre o qual se sedimenta a vida comunitária, à vida cidadã então eu vou dar muita ênfase à isso, à retomada desse processo de ensino de valores fundamentais fundantes da nossa vida cidadã, tanto no ensino infantil, quanto no ensino fundamental, ao longo de todo o ensino fundamental e porque não continuando no nível universitário [...] (RODRÍGUEZ, 2019, não paginado).

Tal posicionamento encontra-se em consonância com o posicionamento político do atual governo (2019 – 2022) já revelado durante a campanha eleitoral e reiterado nas ações e declarações no pouco tempo de vigência deste, o qual claramente defende em suas políticas a atuação do Estado mínimo de cunho conservador, militar e neoliberal.

O atual governo composto, pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, militar da reserva e político[135] e seu vice Antônio Hamilton Martins Mourão, general da reserva do exército, ficou marcado pelas declarações[136] racistas, classistas, homofóbicas, misóginas, e pelos discursos de ódio e críticas aos diretos humanos durante campanha presidencial que chegaram a chamar a atenção da impressa internacional.[137]

Sob o prisma do combate à corrupção, a repetição do versículo bíblico João 32 "conhecereis a verdade e a verdade os libertará" e do jargão de campanha política "Brasil acima de tudo e Deus acima de todos" os candidatos associam discursos de ódio, com religião e militarismo. O perfil conservador, militar e neoliberal dos candidatos ao

---

[134] O Ministro Ricardo Rodriguez Velez foi demitido em abril de 2019 pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro e substituído pelo **economista** Abraham Weintraub. (grifo nosso).
[135] Atuou como Deputado Federal entre os anos de 1991 e 2018.
[136] Maior detalhamento ver: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>
[137] Maior detalhamento ver: <midianinja.org/news/jornais-internacionais-repercutem-risco-a-democracia-no-brasil/>

governo mobilizou o país na luta contra a sua vitória, em especial por parte das mulheres, registrando a maior manifestação das mulheres na história do país.[138]

Diante do cenário político brasileiro marcado por corrupções, o referido governo foi eleito pelo povo como a "nova forma de governar". Importa observar que o referido governo, embora eleito no segundo turno de forma legítima, por meio de processo eleitoral democrático, não necessariamente obteve a maioria absoluta dos votos já que houveram muitas abstenções e votos brancos e nulos. Muitos eleitores não sentiram-se representados por nenhum dos candidatos ao governo e não foram às urnas registrando uma das maiores abstenções vivida pelo país nos últimos 20 anos:

> Do universo de 147.306.294 eleitores aptos a votar no segundo turno, 115.933.451 compareceram à votação, número equivalente a 78,70% do total. No primeiro turno do pleito, o comparecimento foi de 117.364.560 (79,67%). **Entre o primeiro e segundo turnos, registrou-se uma redução de 1.431.109 no comparecimento dos eleitores, queda de 0,97 ponto percentual. Os votos válidos apresentaram uma redução de 2.211.920 entre os turnos, 0,78 ponto percentual a menos.** No segundo turno foram 104.838.753 votos válidos, equivalentes a 90,43%. No primeiro, foram 107.050.673 (91,21%). A abstenção variou 0,97 ponto percentual e alcançou **31.371.704 eleitores no segundo turno**, ou 21,30%. **Foram 1.430.439 eleitores a mais que se abstiveram de votar.** Na primeira rodada de votação, ela foi de 29.941.265, o que representou, em termos percentuais, 20,33%. Na comparação entre os turnos, o número de **votos nulos** registrou uma variação positiva de 1,29 ponto percentual, com crescimento de 1.401.900. Passou de 7.206.205 (6,14%) no primeiro turno para **8.608.105 no segundo turno** (7,43%). Já o voto branco caiu meio ponto percentual. **A soma de votos brancos no segundo turno foi de 2.486.593**, correspondendo a 2,14%. No primeiro, foi de 3.106.936, número que, percentualmente equivale a 2,14% do total. [...] eleição do candidato da *Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos* (PSL-PRTB), Jair Bolsonaro, para a Presidência da República com 57.797.847, 55,13% dos votos válidos [...] (TSE, 2018, não paginado).

Considerando, portanto, que do universo de 147.036.194 eleitores, 8.608.105 foram votos nulos, 2.486.593 foram votos brancos, 31.371.704 foram abstenções, 46.771.945 foram votos para o candidato oponente e 57.797.847 foram votos para o presidente eleito, é possível observar que embora o candidato eleito tenha obtido 55% dos votos válidos, 61% da população brasileira não votou no governo atual.

---

[138] Maior detalhamento ver: ROSSI, Amanda, CARNEIRO, Julia Dias Carneiro, GRAGNANI, Juliana. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. Publicado em: 30 set. 2018. Disponível em:<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013> Acesso em: 10 fev. 2019 e SILVA, Isa. #Ele Não: Um Grito de revolta, um movimento que está a fazer história. Publicado em: 02 out. 2018. Disponível em:<https://www.capazes.pt/cronicas/ele-nao-um-grito-de-revolta-um-movimento-que-esta-a-fazer-historia1/> Acesso em: 10 fev. 2019.

O cenário vivido pelo país é preocupante já que o atual governo representa uma ameaça à democracia brasileira e aos direitos historicamente consolidados, em especial, em educação, já que claramente defende a retirada da autonomia do professor e do livre pensamento, a proibição de discussões em torno das questões de gênero, e como prometido em campanha, a "expurgação" do patrono da educação brasileira Paulo Freire, um dos mais importantes e renomados intelectuais da educação brasileira reconhecido nacional e internacionalmente. Neste contexto de incertezas, claramente fica evidenciado que proposições de natureza reacionárias e conservadoras, tem potencialmente, as condições políticas favoráveis para a sua aprovação e transformação em norma jurídica.

Indo na mesma direção, estão as proposições em torno dos símbolos nacionais[139] as quais juntamente com o ensino dos símbolos preveem práticas educativas que remontam àquelas vividas na época da ditadura militar.

Sob os símbolos nacionais, importa observar que lei 5.700/71[140] em vigor atualmente, já prevê em seu artigo 14 a obrigatoriedade do hasteamento da bandeira nos dias de festa ou de luto nacional em todas as repartições públicas, estabelecimentos de ensino e sindicatos e no parágrafo único deste artigo prevê a obrigatoriedade do hasteamento solene da bandeira nacional nas escolas públicas ou particulares durante o ano letivo uma vez por semana. Além disso, a referida lei também prevê em seu artigo 39, a obrigatoriedade do ensino do desenho e do significado da Bandeira Nacional, bem como canto e interpretação do hino nacional em todos os estabelecimentos de ensino. A referida lei prevê ainda em seu artigo 25, que o hino nacional seja executado na ocasião do hasteamento da Bandeira Nacional, previsto no parágrafo único do art. 14.

No ano de 1992 a lei 8.421/92 de cunho não educacional altera a lei 5.700/71 sobre os símbolos nacionais definindo que os símbolos nacionais são: I - a Bandeira Nacional; II - o Hino Nacional; III - as Armas Nacionais; e, IV - o Selo Nacional.

No ano de 2009, a lei 12.031/2009[141] de cunho educacional inclui parágrafo único no artigo 39 da lei 5.700/71 prevendo a obrigatoriedade da execução semanal do hino nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental públicos e privados.

---

[139] PL 1481/2011 - Onofre Santo Agostini – DEM/SC, PL 4627/2009 - Vital do Rêgo Filho - PMDB/PB e PL 2936/2015 – João Rodrigues – PSD/SC.

[140] "Art. 35 - A violação de qualquer disposição desta Lei, excluídos os casos previstos no art. 44 do Decreto-lei nº 898, de 29 de setembro de 1969, é considerada contravenção, sujeito o infrator à pena de multa de uma a quatro vezes o maior valor de referência vigente no País, elevada ao dobro nos casos de reincidência. (Redação dada pela Lei nº 6.913, de 1981)." (BRASIL, 1971, não paginado).

[141] Projeto de Lei 2301/00

A referida lei foi questionada uma vez que tal determinação legal já estava prevista na lei 5.700/71, causando inclusive implicações sobre sua operacionalização no contexto educacional, conforme é possível constar por meio do registro feito pelo redator Schwartsman da Folha de São Paulo em setembro de 2009:

> O problema é que a 12.031 altera a lei nº 5.700/71, que já previa a execução do hino semanalmente em todos os estabelecimentos, não só os de ensino fundamental. Os parlamentares conseguiram, portanto, a proeza de aprovar uma emenda para duplicar o que a legislação original já cobrava - e em termos um pouco diferentes, dando margem a confusões. A sensação inescapável é que nenhum deles leu a 5.700, que, embora tenha caído em desuso, jamais foi revogada.
> O que a 12.031 fez foi acrescentar ao artigo 39 da 5.700, que trata do ensino do hino, o parágrafo único: "Nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental, é obrigatória a execução do Hino Nacional uma vez por semana". Só que o artigo 14, que regulamenta o hasteamento da bandeira, já trazia um parágrafo único que estabelece a obrigatoriedade de um hasteamento solene em todas as escolas pelo menos uma vez por semana. E o artigo 25, inciso 2 determina que o hino seja executado "na ocasião do hasteamento da Bandeira Nacional, previsto no parágrafo único do art. 14".
> O resultado é que o hasteamento acompanhado do hino continua obrigatório em todas as escolas, e as de ensino fundamental precisam agora proceder a uma execução do hino não necessariamente acompanhada do hasteamento. Não se esclarece se a primeira vale pela segunda ou se as criancinhas serão submetidas a duas cerimônias distintas. A bem da verdade, nenhum dos dispositivos diz que os alunos precisam estar presentes a essas solenidades -o que pode ser uma solução para o imbróglio. (SCHWARTSMAN, 2009, não paginado).

Schwartsman (2009) explica ainda que quando questionado, o autor da lei declarou-se surpreso alegando tratar-se de algo novo para ele e que como apresentou o projeto nove anos atrás pediu um tempo para responder ao jornal. Na ocasião de seu retorno o mesmo declara: "Minha hermenêutica é diferente da sua. Veja que eu dispenso o hasteamento. Não interpreto como você, mas vou dar uma olhada com calma e quem sabe fazer nova exegese."

No ano de 2011, é aprovada a lei 12.472 que acrescenta §6º ao art. 32 da LDBEN 9.394/1996 incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. A lei é originada no Senado Federal por meio do PLS 532/1999 (Luzia Toledo - PSDB/ES) tendo tramitado na Câmara dos Deputados sob o PL 2294/2000 e é apresentada tendo como justificação a importância de os estudantes conhecerem o significado dos símbolos nacionais para que estes despertem um amor maior à Pátria e assim defendam os interesses nacionais:

> Art. 1 º Incluam-se os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. [...] A aprovação deste projeto, indubitavelmente, contribuirá para a conscientização de crianças e adolescentes sobre a i**mportância e o significado da bandeira nacional, e de todos os demais símbolos nacionais, despertando neles um maior amor à Pátria e motivos maiores para defenderem os legítimos interesses nacionais**. [...] Sala das Sessões, 2 de setembro de 1999. - Senadora Luzia Toledo. (PL 532, 1999, não paginado, grifo nosso).

Por fim, mas não menos importante, importa evidenciar que as proposições do legislativo federal também focalizaram aspectos em torno do currículo de modo mais amplo de maneira a definir a organização, objetivos e finalidade do ensino médio,[142] evidenciando também aspectos retrocedentes que acabam por fragilizar esta etapa de ensino.

A análise da produção legislativa revela desde proposições como o PL 5990/2016 (Francisco Floriano - DEM/RJ) que altera a LDBEN 9.394/1996 para incluir a "Preparação para Ingresso no Serviço Público" com o anunciado objetivo de preparar o jovem para ingresso no mercado de trabalho (!) até proposições legislativas que propõem uma formação direcionada para o mercado de trabalho revelando projetos de formação em disputa advindos do setor empresarial.

O PL 5007/2009 (Osório Adriano- DEM/DF) inclui a representação empresarial no planejamento dos programas de ensino da educação nacional e traz em seu conteúdo (inteiro teor) explicitamente a intenção de formar para o mercado de trabalho associando formação educacional com garantia de trabalho. Nesta perspectiva, a educação passa a ser entendida como um negócio, a escola como uma empresa e a educação como um produto. Todas concepções de educação e perspectivas formativas que se distanciam da educação integral e dos princípios do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (2012).

Os projetos de lei que propõem a inclusão de conteúdos obrigatórios nas disciplinas relacionadas ao empreendedorismo, reiteram a tese de Krawczyk (2014a) que argumenta que no Brasil, há dois projetos em disputa para a formação dos jovens:

---

[142] PL 5007/2009 (Osório Adriano- DEM/DF), PL 6094/2009 (João Campos- PSDB/GO), PL 7113/2010 (Comissão de Legislação Participativa), PLS 228/ 2012 (Cyro Miranda- PSDB/GO), PL 5115/2013 (Izalci-PSDB/DF), PL 6394/2013 (Wilson Filho-PMDB/PB), PL 6840/2013 (Comissão Especial destinada apromover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio), PL 2801/2015 (Jhc-SD/AL), PL 3037/2015 (Mário Heringer- PDT/MG), PL 772/2015 (José Agripino-DEM/RN) e MPV 746/2016 (Poder Executivo).

> Um dos projetos pensa a formação dos jovens de uma perspectiva integral, no sentido de uma formação humana, capaz de permitir ao jovem integrar os conhecimentos científicos, culturais e a compreensão do trabalho, e de formar um jovem que possa refletir sobre sua própria ação e a dos outros. O outro, que tem se tornado cada vez mais forte nos últimos dez anos, é defendido pelo empresariado. [...] é um projeto de formação do jovem diretamente vinculado a um mercado de trabalho cada vez mais estreito para o jovem. Há uma associação direta entre mercado de trabalho e educação e, portanto, uma visão estreita do que é capaz de fazer a escola na formação do jovem. (KRAWCZYK, 2014a, não paginado).

O empreendedorismo, de acordo com a autora, estaria forte não apenas no Brasil e/ou em escolas particulares, mas seria o fundamento do projeto formativo empresarial, a partir da falsa ideia de que o jovem pode construir seu próprio futuro.

> É uma ideia do jovem empresário de si próprio. Qual é o modelo de homem empresário? A ideia de que se chegou lá pelo próprio esforço, pela perseverança, pelo estudo. Essa é a chave da formação hoje neste projeto que está acontecendo em muitas escolas brasileiras. Eles chamam de "construindo seu próprio futuro". Enquanto um jovem está aprendendo a construir seu próprio futuro, pode diminuir a situação de incerteza. Mas ela não é subjetiva, ela é real. E assim acaba se criando uma situação falsa. (KRAWCZYK, 2014a, não paginado).

Fica evidente no Brasil, lutas em torno da defesa de uma educação pública, gratuita, obrigatória com princípios formativos fundamentados da educação integral por um lado, e por outro, em torno da defesa de uma educação fundamentada nos princípios neoliberais voltada para a formação de mão de obra barata para atuar no mercado de trabalho:

> No contexto atual a luta se tornou mais complexa, pois o enfrentamento se dá diretamente com os grandes grupos empresariais que além de atuar no ensino tem ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública, seja junto aos governos, seja penetrando no interior das próprias redes de educação pública. [[...]] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. (SAVIANI, 2014a, não paginado).

Reconhecendo a permanente disputa em torno da consagração dos direitos, fica evidente que não interessa a todos que sejam garantidos os direitos de liberdade e igualdade, especialmente da igualdade material (e não apenas formal) à todos. Assim sendo, as desigualdades não são apenas produzidas e reproduzidas mas são categorias fundantes para sua perpetuação.

O PL 6094/2009 (João Campos - PSDB/GO) propõe a organização por áreas no currículo do ensino médio, dividindo a formação em ciências humanas e ciências exatas. De acordo com o argumento do referido PL:

> [...] pelo menos dois terços dos jovens que pretendem entrar na faculdade se direcionam para cursos da área de Ciências Humanas. Portanto, o currículo único para o ensino médio, em todos os rincões do país, promove um massacre intelectual na parcela mais pobre da população, contingente que mais sofre as conseqüências das reprovações e da evasão escolar. Esses jovens, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam à noite, e não têm interesse nessas disciplinas porque elas, em muitos casos, não têm relação com as suas expectativas de conseguir um emprego, ter um salário melhor para poder se casar, ter uma casa e, se possível, um carro. (BRASIL, PL 6094, 2009, não paginado).

O conteúdo do inteiro teor do PL 6094/2009 evidencia claramente a compreensão da educação a partir de sua finalidade instrumental, além disso, ao desqualificar o ensino comum a todos os jovens se distancia da compreensão do conceito de educação básica preconizada pela LDBEN 9.394/1996. Além disso, a educação básica ou de educação de base, de acordo com Cury (2008) se configura como um princípio de redução das desigualdades sociais, nesta perspectiva, contraditoriamente, o ensino por áreas legitima e reforça a estratificação do conhecimento e como consequência as desigualdades sociais.

Na mesma direção o PLS 95/2010 (Marisa Serrano - PSDB/MS), torna obrigatória a inclusão de componente específico de Práticas de Trabalho no currículo do ensino fundamental e médio denotando uma dimensão de trabalho numa perspectiva instrumental e imediatista.

O PL 7113/2010 (Comissão de Legislação Participativa) intenciona propor alterações na LDBEN 9.394/1996, mais especficiamente no art. 35 que versa sobre o ensino médio para acrescentar uma quinta finalidade:

> V – a educação para a cidadania e o conhecimento das disposições legais básicas que constituem o Estado Democrático, estabelecem os direitos e deveres dos cidadãos e dos governos, e disciplinam a administração pública, para construção de consciência crítica dos jovens e formação e habilitação de indivíduos aptos ao exercício da cidadania. (PL 7113/2010).

Em que pese a intenção formativa do PL 7113/2010 importa observar que o mesmo assim como as proposições que trazem em seu conteúdo a inserção de disciplina obrigatória sobre cidadania e/ou a inserção do tema cidadania no currículo escolar

acabam com concorrer com a legislação vigente, mais especificamente com a LDBEN 9.394/1996.

O PLS 228/2012 (Cyro Miranda - PSDB/GO) inclui a orientação vocacional como diretriz do ensino médio. O PL prevê que sejam implementadas atividades de orientação vocacional com profissionais especializados desde o primeiro ano do ensino médio. Além disso, prevê que seja reservada parte da jornada de tempo integral à formação técnico-profissional.

Em seu texto de justificação o referido PL argumenta acerca da necessidade de profissionalização dos estudantes do ensino médio e de reforçar as escolhas dos estudantes nas Universidades para que vagas não se tornem ociosas em função da indecisão dos mesmos. O referido PL por meio de suas proposições, deixa de considerar a função do ensino médio enquanto dimensão formativa de caráter básico, comum e para todos, não observando, portanto, os preceitos legais previstos pela LDBEN 9.394/1996.

O PL 5115 (Izalci - PSDB/DF) apresentado em 2013 propõe alterações nos artigos 36, 41 e 42 da LDBEN 9.394/1996. A principal modificação do ponto de vista curricular e formativo diz respeito ao artigo 36 que prevê que o "[...] currículo do Ensino Médio com três anos de duração será constituído de dois anos com currículo comum e o terceiro ano com três vertentes distintas, Humanística, Tecnológica e Biomédica e observará o disposto na Seção I", prevendo inclusive no § 5° que o "[...] Conselho Nacional de Educação estabelecerá as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio" (BRASIL, PL 5115, 2013, não paginado). O projeto em questão, apresentado um ano após a exaração das diretrizes curriculares para o ensino médio, simplesmente desconsidera toda a trajetória construída por esta etapa de ensino e os preceitos das DCNEM de 2012. A formação por áreas a partir do terceiro ano retoma os preceitos da formação fragmentada em vigor na década de 40 e destituí de sentido um preceito legal tão caramente conquistado pela LDBEN 9.394/1996 que é educação básica, ou seja, a "educação de base" fundamentada na formação comum à todos.

Ainda no ano de 2013, é apresentado o PL 6394 que propõe alterações nos artigos 35 e 44 da LDBEN 9.394/1996 para redirecionar o ensino médio prevendo no artigo 35, que a duração e a estruturação do ensino médio deverá ser composto por:

> I – parte geral, com o mínimo de 1480 (mil quatrocentas e oitenta) horas de efetivas atividades escolares, preferencialmente nas duas séries ou anos iniciais, destinadas à base nacional comum do currículo; II – **parte especial**,

> com o mínimo de 920 (novecentas e vinte) horas de efetivas atividades escolares, iniciadas preferencialmente no 2º (segundo) ano ou série, destinadas: à consolidação e aprofundamento, **por área específica**, dos conhecimentos de educação geral para ingresso no ensino superior; ou à preparação técnica para o trabalho de modo a capacitar o aluno a se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, PL 6394, 2013, não paginado, grifo nosso).

O PL 6394/2013 (Wilson Filho - PMDB/PB) revela ainda mais retrocessos, não só pela desconsideração da norma em vigor para o ensino médio e/ou pela formação por áreas, mas sobretudo por resgatar os princípios duais que historicamente marcaram o ensino médio: a formação para o ingresso no ensino superior x a formação para o trabalho.

Ainda no ano 2013 em 27 de novembro, conforme já evidenciado neste estudo, é apresentado o PL 6840/2013[143] que prevê a alteração na LDBEN 9.394/1996 para " [...] instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências." Dentre os principais preceitos previstos pelo PL 6840/2013, está a alteração no artigo 36 da LDBEN para prever que:

> § 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional. (BRASIL, PL 6840, 2013, nã paginado).

De acordo com Silva (2016, p. 20) esse modelo reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM de 2012 tentaram enfrentar, além de significar enorme dano no que se refere à formação de nossos jovens por negar-lhes o direito ao conhecimento das diversas áreas. (SILVA, 2016, p.20).

O PL 3037/2015 (Mário Heringer- PDT/MG) em que pese caracterizar-se menos por proposições em torno de mudanças curriculares pontuais/específicas e mais por perspectivas formativas curriculares em difusos campos de atuação em torno de uma cultura de alteridade e paz visando a redução da violência (intra e extra) escolar,[144] bem como, promover mecanismos para a permanência do estudantes na escola, acaba por denotar claro (re)conhecimento da realidade vivida pelas escolas brasileiras.

---

[143] Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio

[144] Charlot (2002) propõe um sistema de classificação dos episódios de violência: violência na escola, violência da escola e violência contra a escola.

Para Abramovay e Rua (2002, p. 13), a violência "[...] além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social." Neste sentido, as proposições do PL 3035/2015, caminham em direção à possibilidade de transformar a escola em um espaço de resistência, como um direito humano na "sociedade da insegurança" no sentido atribuído por Schilling (2004).

O PL 772/2015 (José Agripino - DEM/RN) inclui a orientação para o trabalho e para o empreendedorismo como diretriz dos conteúdos curriculares da educação básica e estabelece como finalidade da educação superior o estímulo ao empreendedorismo e a inovação, visando à conexão entre os conhecimentos técnicos e científicos e o mundo do trabalho e da produção. Conforme já evidenciado neste estudo, qualquer proposta que relacione educação e mercado, atribui à educação uma função instrumental e mercadológica em detrimento de fins formativos da educação básica em sua perspectivas integral, crítica e humanista, e, sobretudo, deixando de considerar o preceito legal previsto pela LDBEN 9.394/1996 e sua defesa por uma educação de base, comum e para todos.

O referido PL além de denotar clara finalidade instrumental e mercadológica da educação, também prevê encaminhamentos curriculares ao ensino superior, o que denota a desconsideração da lei 9.131/1995, a qual, conforme já citada neste estudo atribui a competência pela definição curricular à União.

Além disso, toda e qualquer iniciativa do legislativo e/ou de qualquer outro órgão interferir no currículo dos cursos de graduação acabam por ferir o preceito constitucional da autonomia universitária no que tange a questões didático-científicas conforme previsto no art. 207, da CF 88.

O PL 772/2015 não é o único a incluir em suas proposições, os currículos do ensino superior. Além deste também observa-se encaminhamento semelhante nos projetos de lei PL 4838/2012 (Eliseu Padilha-PMDB/RS), PL 7450/2010 (Eduardo Cunha-PMDB/RJ), PL 4453/2012 (Wellington Fagundes-PR-MT) e PLS 279/ 2009 (Pedro Simon MDB/RS). Tais proposições, revelam o desconhecimento e/ou a desconsideração dos legisladores dos tramites para que a grade curricular dos cursos em nível superior seja alterada. As universidades considerando-se o preceito constitucional da autonomia didático-científica organizam seus currículos a partir do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) sob articulação da Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e dos documentos (pareceres, portarias e resoluções) emitidos pela União

por meio do Conselho Nacional de Educação e devidamente homologados pelo Ministério da Educação, não sendo portanto, cabível, assim como no que concerne ao currículo da educação básica, ao menos do ponto de vista jurídico, qualquer intervenção por parte do legislativo federal, a não ser que se trate de sugestão.

No ano de 2016, em 23 de setembro é apresentada da Medida provisória (MPV) 746/2016 (Poder Executivo). Esta incorpora os fundamentos do PL 6840/2011 e propõe uma reformulação no ensino médio que mais se caracteriza como o desmonte desta etapa de ensino do que como uma "política de fomento".

Carrano (2016, não paginado) observa que "[...] tentar resolver a qualidade da educação por decreto chega a ser risível. A medida provisória "[...] exemplifica, neste caso, a ausência de legitimidade política dos que chegaram ao poder sem o voto popular."

No entendimento de Oliveira (2009, p.33) a utilização da medida provisória enfraquece "[...] o legislativo na sua precípua função de legislar."

Corroborando com esta perspectiva, Gobatto (2013) argumenta que a MPV constitui-se em uma espécie normativa que usurpa a prerrogativa legislativa para o Poder Executivo. "Essa suposta usurpação, por parte do Poder Executivo, afetaria as prerrogativas do Poder Legislativo no exercício de sua função precípua, que é a de legislar, revelando assim um forte poder de agenda daquele poder sobre este." (GOBATTO, 2013, p. 12).

Assim, apesar de a MPV ter sido criada para ser aplicada em situações emergenciais, Gobatto (2013, p. 31) constata que "[...] ao longo de sua existência, tal instrumento transmutou-se de excepcional em banal, posto que foi editado para atender inúmeras necessidades do Executivo, sendo muitas delas altamente discutíveis quanto à sua real urgência e relevância."

Desse modo, muitas matérias legislativas, algumas bastante complexas, cuja discussão deveria ocorrer durante o processo legislativo ordinário, acabam sendo aprovadas às pressas por meio de medidas provisórias, com nítidos prejuízos para uma produção legislativa responsável e de qualidade. (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

É o que ocorre com o ensino médio, que fica marcado por mudanças curriculares realizadas de forma não democrática, como a aprovação da MPV 746/2016.

Importa também observar a relação excludente que os legisladores estabelecem ao propor matérias legislativas desconsiderando os sujeitos que são e que fazem o ensino médio:

> As escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si no mundo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas. (ARROYO, 2014, p. 160).

No entendimento de Arroyo (2014) toda proposição que se destine ao ensino médio deve considerar os estudantes/juventudes e docentes e compreendê-los como sujeitos da ação pedagógica e, portanto, como referentes e não meros destinatários. (ARROYO, 2014).

As proposições voltadas para os profissionais da educação caracterizam-se pela multiplicidade de áreas de atuação, abrangendo critérios para a formação de docentes, formação continuada, contratação de profissionais, regras em torno da eleição de diretores, isenção de impostos, concessão de gratificações entre outros.

As proposições do legislativo federal, voltadas para os profissionais da educação, também evidenciam intenções em torno da contratação de profissionais, denotando o papel instrumental da escola para o atendimento de demandas sociais, bem como a ineficiência do educador para resolvê-las. Dentre os profissionais propostos pelos legisladores estão: nutricionistas (PL 4910/2009 - Felipe Bornier - PHS/RJ, PL 8036/2010 - Pedro Fernandes - PTB/MA, PL 168/2011 - Weliton Prado - PT/MG), assistentes social (PL 6478/2009 - Fábio Faria - PMN/RN), psicólogos (PL 1691/2011 - Roberto de Lucena - PV/SP, PL 1270/2011José Guimarães - PT/CE) e psicopedagogos (PL 8225/2014 - Thiago Peixoto - PSD/GO, PL 209/2015 - Goulart - PSD/SP).

Além disso, ao desconsiderar as questões orçamentárias para a efetivação da contratação de tais profissionais, os legisladores reiteram a ausência de conhecimento acerca da realidade educacional brasileira e das condições em que esta se consolida, a qual sequer tem garantida professores para atender as demandas da educação brasileira, e, sobretudo, sequer estão garantidas as condições em torno da valorização e profissionalização da carreira docente. Aspecto inclusive observado pela comissão de educação e cultura ao dispor sobre o PL 6478/2009 e seus apensados[145]:

> **Não precisamos lembrar aqui de que os orçamentos hoje disponíveis em Estados e Municípios já são insuficientes para arcar com um salário digno a professores e demais profissionais da educação.** Em especial, o

[145] PL 6874/2010; PL 956/2011; PL 984/2011; PL 1104/2011; PL 1270/2011; PL 1691/2011; PL 2663/2011; PL 3057/2011

> magistério público ainda está às voltas com greves e manifestações para fazer cumprir o piso salarial profissional nacional aprovado pela Lei nº 11.738, de 2008. (PL 6478, 2009, não paginado, grifo nosso).

No que tange à formação de professores o PL 5395/2009 (Poder Executivo) prevê a formação em licenciatura admitida como formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil a ofertada em nível médio na modalidade normal:

> Art. 1o O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (PL 5395, 2009, não paginado).

Cabe aqui salientar que o referido PL foi transformado na lei ordinária 12796/2013 a qual quando passa a compor o texto da LDBEN:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, LDBEN 9.394, 1996, não paginado).

A proposição do referido PL se faz em contexto de vigência do PNE 2001- 2010 o qual preconizava na época a formação de todos os professores para atuar na educação básica em nível superior, configurando-se, portanto, conforme já evidenciado neste estudo, como um evidente retrocesso.

A proposição da formação de professores em nível médio para atuar na educação infantil denota desconsideração da importância desta etapa de ensino, de seus profissionais e do trabalho que realizam:

> A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças [...] não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade [...] (KISHIMOTO, 1999, p. 74-75).

O mesmo pode-se considerar com relação à formação dos professores para atuar nos primeiros cinco anos do ensino fundamental. Prever, portanto, a formação em nível

médio para a atuação do professor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, marginaliza e coloca os sujeitos aprendentes e professores destas etapas de formação em instâncias inferiores de reconhecimento e valorização.

A PEC 21/2016[146] e o PL 5580/2013 preveem a redução de cinco anos ao professor que comprove tempo de efetivo exercício exclusivamente no magistério na educação básica para concessão da aposentadoria. A PEC 317/2013 na mesma direção estabelece critérios para a conversão do tempo de contribuição para a aposentadoria. Estas proposições embora se constituam como um potencial mecanismo para o reconhecimento e valorização dos profissionais da educação, perdem seu efeito diante da PEC 287/2016, atualmente em tramitação, que prevê a reforma da previdência, a qual embora não seja representativa das demandas do povo trabalhador, já que aumenta o tempo de contribuição do trabalhador e retira direitos já consagrados pela legislação trabalhista.

O PLS 346/2013 cria o adicional de especialização e de desempenho para os profissionais do magistério público da educação básica avançando no reconhecimento e valorização dos profissionais da educação já que instituir um plano de carreira em âmbito nacional seria uma iniciativa importante para tal, promovendo a redução das desigualdades entre os estados e municípios brasileiros.

Longe de convergir para o reconhecimento e valorização dos profissionais da educação, algumas proposições advindas do legislativo federal, inclusive chegam a ter caráter ofensivo devido à sua atuação assistencialista.

Os PL 1452/2011 e PL 1377/2011 (Ságuas Moraes - PT/MT) propõem a concessão de benefício tarifário para professores carentes[147] no transporte coletivo interestadual, o PL 2098/2015 (Marcos Abrão - PPS/GO) propõe desconto na aquisição de livros e materiais didáticos pelos professores e o PL 4427/2012 (Jilmar Tatto - PT/SP) prevê que o professor possa se alimentar da merenda escolar. Tais proposições não apenas não contribuem para a valorização da carreira como também corroboram para perpetuar condições precárias de trabalho e de vida do profissional. Os educadores não precisam de políticas/programas assistencialistas, ao invés disso, precisam de salários dignos condizentes com sua formação e com a responsabilidade da sua função.

---

[146] Senador Paulo Paim (PT/RS) e outros

[147] Art. 1º Fica garantido a professores carentes, por motivo do exercício da profissão, o desconto de 50% (cinquenta por cento) no valor do bilhete de passagem do serviço de transporte coletivo interestadual de passageiros. § 1º Para efeito desta Lei, considera-se carente o professor cuja renda familiar seja igual ou inferior a três salários mínimos.

Ao invés de benefício tarifário, desconto em compras de livros e materiais didáticos, ou permissão para se alimentar da "merenda dos alunos", os educadores merecem salários dignos, auxílio à alimentação, auxílio transporte, etc., como é comum em outros setores do funcionalismo público. Enquanto o país e seus legisladores continuarem acreditando que professor sai caro e que educação é gasto e não investimento, estarão dadas as condições para precarizar a educação pública.

Na mesma perspectiva reducionista em torno da carreira do professor, evidencia-se o PLS 294/2014 (Wilson Matos - PSDB/PR) que altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a avaliação dos professores da educação básica pública. De acordo com a ementa do PLS 294/2014 os "[...] sistemas de ensino avaliarão os professores da educação básica pública por meio da aplicação anual de exame de desempenho de aprendizagem de seus alunos." E, mediante o resultado positivo obtido no exame será concedido bônus salarial aos professores. (PLS 294, 2014, não paginado).

O PLS 294/2014 e qualquer tipo de mecanismo de avaliação com recompensas para os professores, consiste numa estratégia frágil para a histórica negligência com relação a formação continuada e em serviço dos professores adotando princípios meritocráticos e transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente para os professores sem considerar as condições objetivas da educação brasileira.

No que tange às proposições relativas aos sujeitos do ensino médio, constata-se que as mesmas se distanciam dos principais interessados: as juventudes que constituem e dão que significação ao ato educativo em nível médio. As proposições, portanto, não consideram as juventudes em suas diferentes formas de ser e de se expressar.

O maior número de proposições voltadas para a juventude focalizou a realização de testes vocacionais[148] revelando não só a compreensão do jovem enquanto um "projeto" de ser humano a torna-se útil ao ingressar no sistema produtivo mas também a compreensão do trabalho, a partir de uma perspectiva instrumental e, portanto, em consonância com os pressupostos da sociedade capitalista burguesa.

As proposições em torno da realização de testes vocacionais e correlatos denotam a tentativa de retomar a uma prática instituída no contexto educacional da ditadura militar, na época sob responsabilidade da "Orientação Educacional", o que

[148] PL 6068/2009 (José Airton Cirilo-PT/CE), PL 6063/2013 (Major Fábio-DEM/PB), PL 6214/2013 (Mendonça Prado-DEM/SE), PL 3303/2015 (Vinicius Carvalho-PRB/SP), PL 2447/2015 (Kaio Maniçoba-PHS/PE), PL 1275/2015 (Leo de Brito-PT/AC), PL 831/2015 (Roberto Sales- PRB/RJ), PL 4209/2015 (Marcelo Belinati-PP/PR).

representa, assim como quaisquer outras proposições neste sentido, um retrocesso no âmbito da educação. Além disso, a maioria das proposições prevê a aplicação de testes por profissionais especializados como condicionante para sua efetivação, se distanciando, portanto, dos recursos humanos disponíveis na escola.

Importa aqui salientar que as universidades tem promovido atividades significativas por meio da promoção de feiras de profissões e cursos, permitindo que os jovens não só, tenham acesso às especificidades das áreas de formação, como também se aproximem da universidade, atendendo as demandas das juventudes, sem que seja preciso retomar às praticas educacionais ditatoriais.

A concessão de benefícios no transporte público coletivo interestadual também se constituiu como objeto[149] da atividade legislativa. Dentre as proposições destaca-se o PLS 248/2013 (Renan Calheiros - MDB/AL e outros) que institui o Programa "Passe Livre Estudantil" visando assegurar a gratuidade do transporte para estudante da educação básica e superior. Em seu texto de justificação o PLS menciona as manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil posicionando-se a favor destas:

> Essa circunstância é especialmente dramática no caso dos estudantes, que em geral não tem fonte de renda própria e que com isso restam prejudicados em seus deslocamentos casa-escola, com alguma frequencia, tendo até que deixar de frequentar as aulas por não ter como custear seu transporte. De fato, vê-se que o estudante acaba tendo um ônus com o pagamento de sua passagem que diversos outros segmentos da sociedade não possuem. É o que se conclui quando verificamos que o trabalhador empregado tem seu transporte público local, assim como a pessoa com deficiência ou o policial fardado, que acabam, portanto, sendo custedos por toda a sociedade. (PLS 248, 2013, não paginado).

Em que pese o PLS 248/2013 visar instituir o Programa "Passe Livre Estudantil" em seu inteiro teor, o PLS não faz menção ao Movimento Passe Livre (MPL). O MPL iniciou-se em 2003 em Salvador quando a tarifa de onibus foi reajustada de R$ 1,30 para R$ 1,50 impulsionadas por estudantes de escolas públicas. As manifestações concernentes à este episódio, ficaram popularmente conhecidas como "Revolta do Buzu". Como na época a manifestação não contava com lideranças o Prefeito na época, Antonio Imbassahy estabeleceu interlocuções com representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE) não tendo sido, no entanto, atendida a reinvindicação sobre o

[149] PL 7831/2010, PL 1130/2011, PL 1451/2011, PL 5391/2013, PLS 248/2013, PEC 36/2015e PLS 353/2016

valor da tarifa. No ano seguinte, com base na experiência baiana, inicia-se na cidade de Florianópolis – SC, a Campanha "Passe Livre", que fica conhecida popularmente como a "Revolta da Catraca". A consolidação do MPL, que atualmente atua na luta pelo transporte público gratuito para toda a população, ocorre no ano de 2005 na cidade de Porto Alegre – RS em plenária realizada no Fórum Social Mundial de Porto Alegre. O MPL fica conhecido nacionalmente em junho de 2013 com atos em todo o país. (LOCATELLI, 2013).

No que tange às proposições que versam sobre transporte, considerando que a Constituição (1988) estabelece competências administrativas, legislativas e tributárias fundamentando-se na repartição de competência dos entes federados o transporte interestadual e internacional é de competência privativa da União conforme previsto no Capítulo II "Da União" nos art. 21 (XII, e) e art. 22 (IX; XI):

> CAPÍTULO II DA UNIÃO [...] Art. 21 Compete à União: [...] e) os serviços de transporte rodoviário interestadual e internacional de passageiros; [...] Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: IX - diretrizes da política nacional de transportes; [...] XI - trânsito e transporte; [...] (BRASIL, CF, 1988, não paginado).

Neste sentido, a atuação do legislativo federal acerca de transporte interestadual acaba por configurar-se, juridicamente, como invasão de competência.

Dentre as proposições do legislativo federal para a juventude também destaca-se o PL 4903/2016 (Júlia Marinho - PSC/PA) que altera a LDBEN 9.394/1996 incluindo entre as obrigações do Estado, a oferta de vaga no ensino médio em escola próxima da residência do estudante. De acordo com o texto de justificação do referido PL a LDBEN[150] prevê matrícula próxima da residência do estudante "[...] mas limita esta atuação ao recorte da parte final da educação infantil (a partir dos quatro anos) e ao ensino fundamental, deixando de prever a mesma iniciativa em relação às creches e ao ensino médio." (PL 4903, 2016, não paginado). Observa-se que o PL 4903/2016 não faz menção ao ECA e do ponto de vista da declaração do direito, o preceito requerido pelo PL 4903/2016 já deveria ter ser contemplado pela LDBEN 9.394/1996 na redação da lei 11.700/2008, já que o ECA prevê em seu Capítulo V, "Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer" no art. 53, inciso V, que a criança e o adolescente tem

[150] TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008) (BRASIL, LDBEN 9.394, 1996).

direito à educação assegurando-lhe, dentre outros preceitos, o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Mais plausível, portanto, seria a indicação de revisão de redação da norma para que esta atenda ao preceito legal previsto pelo ECA em legislação educacional nacional.

O PLS 646/2015 (Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa) propõe a criação do Programa Bolsa Jovem Estudante. A bolsa no valor de R$ 250,00 é destinada aos estudantes matriculados no ensino médio da rede pública e que atenderem, cumulativamente os seguintes critérios:

> I – apresentem renda familiar mensal per capita igual ou inferior a R$ 600,00 (seiscentos reais); II – tenham atingido frequência escolar igual ou superior a 90% (noventa por cento) do total de horas letivas anuais; **III – não sejam beneficiários do Programa Bolsa Família**, instituído pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; IV – estejam matriculados no ensino regular. (PLS 646, 2015, não paginado, grifo nosso).

Em seu inteiro teor o PLS 646/2015 não faz menção acerca da proveniência dos recursos financeiros para a implementação do projeto, e, sequer estimativa. Tal demanda é suprida pela própria Comissão de Educação, Cultura e Esporte durante a tramitação do referido projeto:

> Relativamente à adequação financeira e orçamentária, o art. 14 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade SF/16056.47340-29 4 Fiscal, a LRF), e o art. 114 da Lei nº 13.242, de 30 de dezembro de 2015 (a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO – para 2016), exigem que o projeto de lei esteja acompanhado de estimativa da renúncia de receita no exercício em que deva iniciar sua vigência e nos dois seguintes. **Essa estimativa não foi realizada na ocasião em que o projeto foi apresentado. A fim de sanar a lacuna, informamos**, com base na anexa Nota Técnica nº 227, de 2016, da Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle do Senado Federal, **que o impacto orçamentário e financeiro total estimado relativo à despesa decorrente desta proposição para todo o ano de 2016 seria da ordem de R$ 16,5 bilhões, para 2017 é de R$ 17,2 bilhões e para 2018 é de R$ 18,3 bilhões**. (PARECER PLS 646, 2015, não paginado, grifo nosso).

Embora o referido PLS encontre-se em tramitação e tenha sido considerado pelo parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte como um meio para atingir a meta de universalização da escolarização dos 15 aos 17 denotando preocupação com os jovens de baixa renda que sofrem com a evasão e a repetência e que precisam trabalhar, o mesmo é contraditório ao excluir do público a ser atendido os beneficiários do bolsa família, já que o bolsa família é direcionado justamente para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.

O Bolsa família, enquanto programa de transferência de renda, tem finalidade de subexistência e de garantia de direitos básicos e não de investimento exclusivo em educação. Então não faz sentido que um estudante que tenha valor per capita entre R$ 85,00 a 170,00 não seja admitido como beneficiário do Bolsa Jovem Estudante, enquanto outro, com renda per capita igual ou inferior a R$ 600,00 seja destinatário do benefício.

Além disso, a restrição para o ensino regular, além de estigmatizar o ensino profissionalizante cerceia o direito de liberdade formativa do educando, já que o ensino profissionalizante é uma opção de escolha dos jovens.

As proposições do legislativo federal para as juventudes, portanto, não qualificam e ou reiteram o direito educação em suas dimensões de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão.

Além disso, considerando-se as juventudes do ensino médio como sociais e plurais (DAYRELL, 2003) constata-se a partir do conteúdo das ementas e inteiro teor das proposições, que há por parte do legislativo, o entendimento das juventudes (estudantes) como sinônimos de usuários e/ou portadores de direito à quem se destina algum benefício. Em poucas oportunidades as juventudes foram apresentadas como sujeitos sociais atuantes em espaços politizados tais como os grêmios estudantis ou outras instâncias deliberativas e/ou o motivo determinante/fundante das matérias legislativas.

É evidente também por parte dos legisladores o predomínio de uma visão etapista que reforça a concepção instrumental da educação formal, o que se adensa quando se trata do ensino médio já que a finalidade propedêutica do ensino médio não só reforça o entendimento do ensino médio como uma etapa anterior (e de preparação) para o ensino superior como suprime também as próprias juventudes em suas pluralidades e singularidades. (ARROYO, 2014).

Arroyo (2014) argumenta que é preciso transcender a referência-padrão (humanos, cidadãos, racionais, cultos, civilizados) que orienta o olhar acerca da juventude no Brasil e que desconsidera tudo aquilo que se constitui de forma diferente desta referência-padrão (povos, etnias, raças, territórios, gêneros, trabalhadores).

De acordo com o autor, essa referência padrão está relacionada à clientela que historicamente teve o privilégio de cursar o ensino médio, já que até a década de 90 este era restrito para os filhos das classes média e alta. No entendimento do autor, pensar o ensino médio, as políticas educacionais, etc, a partir dessa referencia padrão é (além de

se distanciar da realidade) um mecanismo para perpetuar os parâmetros de comparações, classificações e inferiorizações. Neste sentido, o autor sugere que o referente para pensar o ensino médio seja a juventude concreta, àquela "[...] com que cada coletivo profissional trabalha." (ARROYO, 2014, p. 64).

As proposições do legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016 voltadas para a questão da infraestrutura e condições materiais revelam uma atuação simplista e desconectada da realidade e das demandas apresentadas pelas escolas. Além disso, a atividade legislativa concernente à infraestrutura, se apresenta frágil uma vez que na maioria das vezes não prevê a origem dos recursos financeiros para a operacionalização das mesmas, tornando as proposições, portanto, inexecutáveis.

Os PL 1106/2011 (Ricardo Quirino - PRB/DF) e PL 3947/2015 (Marcelo Belinati - PP/PR) propõem que salas de aula com número excedente de alunos tenham dispositivo de sonorização. Tal medida, embora denote o reconhecimento do aspecto nocivo de muitos estudantes em sala de aula, e inclusive, a preocupação com a saúde do professor, contraditoriamente, indica uma alternativa que, ao invés de romper com a lógica de mercado que é "fazer mais com menos", acaba (re)produzindo cada vez mais condições precárias de trabalho e saúde do educador.

Indo na mesma direção, o PL 6622/2016 (Eros Biondini - PROS/MG) propõe o incentivo fiscal para doações a projetos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura de instituições públicas de ensino incumbindo que o Poder Executivo estabeleça as formas e critérios para a prestação de contas para o MEC. Tal proposição estabelece claramente mecanismos que corroboram com a desobrigação do Estado no que tange à garantia da educação pública. No entendimento de Flach (2009, p. 513) "[...] a busca de recursos junto à sociedade em geral demonstra a desobrigação do Estado com a educação pública, seja através da não destinação dos recursos necessários ou mesmo a má administração dos recursos públicos." (FLACH, 2009, p. 513).

Embora convirja diretamente com a garantia do direito à educação e os mecanismos de permanência do estudante na escola, e, sobretudo, do esperado ensino de qualidade, poucas proposições focalizaram a construção e/ou obrigatoriedade dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula. Foram apresentadas poucas proposições instituindo a construção e/ou obrigatoriedade de bibliotecas (PLS

256/2012[151]), laboratórios de informática (PL 6439/2013 - Sandra Rosado - PSB/RN, PLS 256/2012) e laboratórios de ciências (PL 6439/2013,PLS 256/2012).

Além de não convergir para a garantia do direito à educação, algumas proposições inclusive sequer são executáveis, a exemplo do PLS 583/2009 (Sérgio Zambiasi - PTB/RS) que prevê que os recursos captados por meio de doações e receitas destinadas aos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente prevejam a aquisição periódica de equipamentos e materiais de informática para utilização dos estudantes das escolas públicas dos ensinos fundamental e médio. Tal proposição, além de ferir a autonomia dos Conselhos de Direito da Criança e do adolescente desconsidera que os recursos angariados pelos conselhos é restrito e vinculado conforme estabelecido na lei 8.069/1990 conforme observado pela Comissão:

> A medida sugerida pelo projeto afigura-se como uma possível ingerência em recursos que se prestam fundamentalmente à assistência social, área que já é objeto de consideráveis restrições orçamentárias. [...] A regulamentação dos fundos, pensados para valorização social e humana das crianças e adolescentes, não veda a destinação desses recursos à educação, mas há de se entender que este campo tem fontes próprias e mais substanciais, que podem ser acionadas para a aquisição de materiais e equipamentos de informática para as escolas. [...] Assim, a nosso ver, a destinação de recursos dos fundos à aquisição de materiais e equipamentos de informática para estudantes, ainda que de escolas públicas, encontra duplo óbice. Em primeiro lugar, o § 1º-A do art. 260 do ECA estabelece a prioridade das verbas para a promoção da convivência familiar, sem que nenhum aspecto educacional, muito menos escolar, tenha ali sido levantado. Em segundo lugar, no § 5º do art. 260 da mesma norma impõe-se aos entes federados o dever de resguardar, em seus orçamentos, os recursos necessários às políticas públicas na área da educação. (PARECER 583/2011, 2011, não paginado).

As proposições do legislativo federal para a juventude também evidenciam a desconsideração dos programas em vigência, à exemplo do PLS 280/2015[152] que dispõe sobre a obrigatoriedade da disponibilidade de acesso à internet para os alunos nas escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privada. Embora a Comissão de Educação, Cultura e Esporte tenha emitido parecer favorável com relação à proposição, fica claramente evidenciado a desconsideração do Programa Banda Larga nas escolas (PBLE) já vigente nas escolas:

> O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País. O Programa Banda Larga nas Escolas

[151] Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
[152] Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa

> foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal [...] (MEC, 2019, não paginado).

Além disso, constata-se que os projetos de lei voltados à questão da infraestrutura revelam a clara dissociação, por parte dos legisladores, entre espaço físico e aprendizagem, não reconhecendo o espaço também como um elemento formativo.

Pontua-se ainda, a necessidade, em especial, no que tange à esta categoria de que os legisladores conheçam melhor a condição atual das escolas de ensino médio do país, o que inclusive pode ser feito por meio do acesso aos dados do censo escolar.

De acordo com o Censo Escolar de 2017 (BRASIL, MEC, INEP, 2017, p. 8):

> Laboratório de informática é um recurso disponível em 79,9% das escolas de ensino médio, já laboratório de ciências está presente em 45,4% das escolas; 91,3% das escolas dispõem de acesso à internet. Porém, a conexão do tipo banda larga só é encontrada em 79,9% das escolas; 76,9% das escolas dispõem de quadra de esporte (coberta ou descoberta); Biblioteca ou sala de leitura está presente em 88,0% das escolas de ensino médio; Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível em 62,2% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 46,7%; Pátio (coberto ou descoberto) aparece em 80,9% das escolas; Apesar de estarem localizadas predominantemente em áreas urbanas, apenas 67,2% das escolas de ensino médio possuem rede de esgoto, 31,9% dispõem apenas de fossa e 0,9% não dispõem de sistema de esgoto sanitário; O abastecimento de energia elétrica é quase universal nas escolas de ensino médio, sendo encontrado em 99,3% das escolas; 89,3% das escolas de ensino médio são abastecidas com água através de rede pública de abastecimento; O abastecimento de água é complementado nas escolas por poço artesiano (13,6%), cacimba, poço ou cisterna (4,9%) ou retirado de corpos d'água como rios, córregos, entre outros (1,2%); [...]

Conhecer a realidade educacional para a qual se legisla, certamente qualifica as proposições de modo que estas passem a dialogar com demandas reais da educação brasileira.

As poucas proposições voltadas para o tempo escolar, evidenciam a compreensão do tempo escolar, por parte dos legisladores, a partir de uma concepção etapista e hierarquizada que não considera o tempo como um elemento formativo. As proposições, em sua maioria focalizam a implementação da educação em tempo integral. Tais proposições além de desconsiderar a realidade dos jovens estudantes trabalhadores não preveem em suas proposições à articulação da ampliação do tempo à processos educativos que tornem significativa e formativa a permanência do estudante por mais tempo na escola.

Os projetos de lei PL 7851/2014 (Rogério Carvalho - PT/SE), PL 552/15 (Rafael Motta - PROS/RN) e PL 707/2015 (Alan Rick - PRB/AC), todos com idêntica ementa e

inteiro teor, preveem a ampliação do tempo de permanência escolar no ensino médio. No entanto não estabelecem o tempo a ser ampliado. Os referidos projetos de lei embora reconheçam a realidade do estudante noturno e trabalhador, fragilizam a proposta de ampliação do tempo escolar ao transferi-la para fora do espaço escolar e inclusive para outros profissionais não necessariamente professores:

> Art. 35-A. A jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino médio será ministrado progressivamente em tempo integral, dentro do espaço escolar ou fora dele, inclusive mediante outros profissionais que não somente os professores e integrada a comunidade escolar, observando o projeto pedagógico de cada escola. (PL 7851, 2014, não paginado).

Embora no texto de justificação os referidos projetos de lei façam menção à educação integral, os mesmos não preveem em sua ementa que o tempo a ser ampliado esteja em articulação com a mencionada perspectiva formativa, além, disso ao conceituar o que está sendo entendido por educação integral, estes não o fazem fundamentando-se em autor(es) da bibliografia especializada deixando inclusive de mencionar a categoria fundante da educação integral, que é o trabalho como princípio educativo:

> O objetivo deste Projeto é definitivamente implantar a educação integral no sistema educacional brasileiro. E por educação em tempo integral entende-se a amplificação qualificada do tempo, composta por atividades educativas diferenciadas no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, da sociabilização, bem como as vivências e práticas socioculturais, em uma concepção de educação integral que proporcione ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético. (PL 7851, 2014, não paginado).

O PL 3471/2015 (Helder Salomão - PT/ES) determina que a carga horária semanal mínima para as disciplinas do ensino médio deverá ser de dois tempos de aula. Em seu texto de justificação o referido PL argumenta que é preciso garantir o tratamento igual a todos os componentes curriculares para "[...] o pleno atendimento ao princípio constitucional da igualdade que deve orientar a relação do Estado com todos os cidadãos." (PL 3471, 2015, não paginado).

O referido PL 3471/2015 em seu texto de justificação argumenta ainda que:

> Falta ao Estado brasileiro, porém, a fixação de carga horária mínima dos próprios conteúdos definidos em legislação nacional a fim de garantir a plena realização de sua vontade soberana evitando-se que componentes curriculares da formação nacional comum assumam caráter secundarizado, ferindo o princípio da paridade de tratamento que deve pautar a oferta de todos os componentes curriculares, contribuindo para a precarização do trabalho docente e da formação assimétrica discente. (PL 3471, 2015, não paginado).

Em que pese o mérito do PL 3471/2015, em especial no que tange à tentativa de superação da histórica hierarquização dos conhecimentos considerados "mais importantes" em detrimento dos conhecimentos considerados como "menos importantes" no currículo escolar, o referido PL foi arquivado.

O PL 3953/2015 (Marcelo Belinati - PP/PR) altera a LDBEN 9.394/1996 para determinar que as aulas iniciem às 9 horas da manhã. Em seu texto de justificação o autor apresenta argumentações em torno das necessidades biológicas dos jovens defendendo que as demandas em torno do sono das juventudes não tem apenas a ver com a desorganização familiar ou questões de hábito mas tratam-se de questões decorrentes de modificações hormonais. O referido projeto de lei foi rejeitado pela Comissão de Educação alegando que tais deliberações são de incumbência dos entes constitucionalmente responsáveis pela prestação da educação, considerando ainda que tal medida acarretaria em problemas que implicariam tanto na jornada escolar dos próximos turnos, quanto na incompatibilidade com o horário de trabalho e rotina já estabelecida pelos familiares:

> Por justificada ou inovadora que possa parecer essa nova ideia, é preciso dizer, em primeiro lugar, que o Estado brasileiro nunca entrou neste debate que, na prática, fica à discrição dos entes subnacionais, constitucionalmente responsáveis pela prestação da educação fundamental e média, os quais têm uma série de razões para fundamentar a opção deste ou daquele estado ou município por este ou aquele horário de entrada das aulas nos diversos turnos. Não obstante a variação possível, a tradição de início das aulas do primeiro turno, no país, tem ajustado a jornada mínima de quatro 3 horas de trabalho em classe com seu término no final da manhã, o que ficaria comprometido com a adoção da medida em pauta, que acabaria por arrastar o término da jornada matutina para o período da tarde, acarretando problemas ponderáveis para as famílias com filhos na escola, que tradicionalmente já ajustam suas jornadas de trabalho ao horário clássico das escolas. (PARECER PL 3953/2015, 2017, não paginado).

A partir da leitura e análise das ementas e inteiro teor das proposições, é possível apontar ainda proposições com o emprego de palavras destituindo-as de seu sentido e significação original, fenômeno que ocorre de forma intencional, haja vista, promover o

desentendimento e tensionamento da política, como por exemplo, o emprego dos termos educação integral e educação em tempo integral como sinônimos.

A educação em tempo integral diz respeito unicamente à ampliação do tempo de permanência dos jovens na escola (aspecto bastante debatido pela sociedade civil organizada – em especial no ensino médio - por desconsiderar a realidade dos jovens trabalhadores) enquanto a educação integral fundamenta-se no preceito do desenvolvimento de uma educação que promova a formação integral do ser humano em todas as suas dimensões, tendo como princípios teóricos a escola unitária e politécnica. (Marx e Gramsci).[153]

Um exemplo, pode ser constatado na redação da MPV 746/2016, a qual emprega educação integral e educação em tempo integral como sinônimos. Inclusive, esta, ao longo de seu texto, contraditoriamente apresenta preceitos formativos que se distanciam dos preceitos legais da LDBEN 9.394/1996 e das próprias DCNEM (2012) que é o documento normativo que preconiza a formação integral como dimensão formativa.

Outro exemplo, do emprego indistinto das terminologias, pode ser constatado no Projeto de lei do Senado 95/2010 (Marisa Serrano - PSDB/MS) o qual, ao propor uma formação para o trabalho[154] numa perspectiva instrumental, em seu inteiro teor, emprega os termos ciência e tecnologia como fundamentos, quando na verdade fundamenta-se nos princípios neoliberais e nada tem a ver com os preceitos de uma educação politécnica e/ou fundamentadas nos princípios da politecnia.

Rancière (1996, p. 14) argumenta em suas teorizações que a política é a "[...] atividade que tem por racionalidade própria a racionalidade do desentendimento." Para o autor, o poder é o objeto da política, assim sendo, a política não é o espaço do entendimento, não é o espaço da resolução de conflitos, e sim, o espaço do desentendimento.

Nesta perspectiva o desentendimento é parte da política. O desentendimento não tem relação com o desconhecimento ou com o mal-entendido empregado pela escolha imprecisa das palavras. "O conceito de desconhecimento pressupõe que um ou outro dos interlocutores ou os dois – pelo efeito de uma simples ignorância, de uma dissimulação concertada ou de uma ilusão constitutiva – não sabem o que um diz ou o

---

[153] Maior detalhamento ver: FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. Trab. educ. saúde [online]. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>

[154] Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatória a inclusão de componente específico de Práticas de Trabalho no currículo do ensino fundamental e médio.

que diz o outro." (RANCIÈRE, 1996, p. 12). O desentendimento pelo contrário, é o pressuposto da política:

> O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. O caráter genérico da fórmula exige evidentemente algumas precisões e obriga a fazer algumas distinções. (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

O desentendimento, neste contexto, assume uma finalidade política, a qual embora denote contradição, na verdade apresenta intencionalidade clara e objetiva buscando o atingimento de determinados fins políticos.

No entendimento de Krawczyc (2014a, não paginado) a dissociação entre tempo integral e formação integral é resultante de um viés economicista:

> O economicismo tem uma influência muito forte na escola tanto através de projetos empresariais quanto nas diretrizes que a própria polîtica educacional vai tomando. Três termos definem o economicismo na política educacional: pensá-la por meio das evidências, do pragmatismo e da rentabilidade. Por exemplo, utilizar experiências de outros contextos e, sem avaliação e/ou sem divulgar as avaliações, transpô-las mecanicamente como as grandes ideias para o Brasil. Uma boa forma de ilustrar isso é a escola de tempo integral. Não existe pesquisa que demonstre que mais tempo na escola produza necessariamente melhor aprendizado. (KRAWCZYK, 2014a, não paginado).

Além disso, a maioria das proposições em torno do tempo escolar preveem a ampliação da jornada escolar desconsiderando a realidade dos jovens estudantes e trabalhadores que cursam o ensino médio, ou seja, os jovens e a realidade em que vivem não são considerados como ponto de partida para a elaboração das proposições:

> Uma consequência séria: as identidades docentes e curriculares não têm por referência os educandos na especificidade de seus tempos humanos de formação. O referente constitui-se nas habilidades a serem dominadas para o próximo nível escolar. Os currículos e a docência somente serão inovadores se forem se desatrelando dessa visão e estrutura etapistas, propedêuticas, descaracterizadoras da especificidade formadora de cada tempo humano. (ARROYO, 2014, p. 71).

As proposições, portanto, apenas reforçam a concepção etapista e hierarquizada dos tempos escolares.

Os dados coligidos, permitem constatar não só a ausências de proposições visando a implementação da EC 59/2009 como também a própria ausência de proposições para declarar e fortalecer a garantia do direito à educação em seu sentido amplo, entendido a partir do acesso, permanência, aprendizagem e conclusão.

Por meio da análise dos dados, é possível observar não só fragilidades no conteúdo das proposições, mas também, na própria atividade legislativa. Assim, observa-se que uma característica da atividade legislativa é o mesmo legislador propor novamente o mesmo projeto, com a mesma ementa e inteiro teor:

QUADRO 59 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES DO MESMO AUTOR COM A MESMA EMENTA E INTEIRO TEOR

Proposição	Ementa	Autoria	Data da apresentação	Situação
PL 4616/2009	Dispõe sobre a obrigatoriedade da realização de exames oftalmológicos e otorrinolaringológicos nos estudantes matriculados na rede pública ou particular de ensino fundamental e ensino médio.	William Woo PSDB/SP	10/02/2009	Arquivada
PL 665/2015	Dispõe sobre a obrigatoriedade da realização de exames oftalmológicos e otorrinolaringológicos nos estudantes matriculados na rede pública ou particular de ensino fundamental e ensino médio.	William Woo PV/SP	10/03/2015	Apensado ao PL 6868/2010
PL 7831/2010	Concede meia passagem para estudantes no sistema de transporte coletivo interestadual e dá outras providências.	Damião Feliciano PDT/PB	03/11/2010	Apensado ao PL 608/1999
PL 1130/2011	Concede meia passagem para estudantes no sistema de transporte coletivo interestadual e dá outras providências.	Damião Feliciano PDT/PB	19/04/2011	Apensado ao PL 7831/2010

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

O PL 4616 foi proposto em 2009 por William Woo de São Paulo na época filiado ao PSDB/SP e o PL 665 foi proposto em 2015 pelo mesmo autor, no entanto, desta vez filiado ao PV/SP. O primeiro PL foi arquivado e o segundo apensado ao PL 6868/2010. Já o PL 1130/2011 foi proposto pelo mesmo autor filiado ao mesmo partido, em menos de um ano após a apresentação do PL 7831/2010 e com o PL 7831/2010 ainda em tramitação. Possivelmente constatada a duplicidade do PL 1130/2011 este foi apensado ao PL proposto anteriormente (PL 7831/2010).

Além de proposições do mesmo autor com a mesma ementa e inteiro teor é possível identificar também proposições similares advindas do mesmo autor:

QUADRO 60 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES SIMILARES DO MESMO AUTOR

Proposição	Ementa	Autoria	Data da apresentação	Situação
PL 4238/2015	Estabelece que as Escolas de Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada deverão monitorar o índice de massa corporal (IMC) dos alunos, objetivando tratar precocemente os transtornos alimentares	Marcelo Belinati PP/PR	22/12/2015	Devolvida ao Autor

PL 4221/2015	Determina que as Escolas de Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada monitorarem o índice de massa corporal (IMC) dos alunos, objetivando tratar precocemente os transtornos alimentares	Marcelo Belinati PP/PR	22/12/2015	Apensado ao PL 1234/2007
PL 94/2015	Altera os dispositivos da LDBEN 9.394/1996, para incluir Educação Política e direitos básicos de Primeiros Socorros	Renata Abreu PTN/SP	02/02/2015	Pronta para Pauta na CCJC
PL 623/2015	Altera os dispositivos LDBEN 9.394/1996, para incluir Educação Política, Noções básicas de direito, Educação ambiental e Primeiros Socorros como componentes obrigatórios nos diversos níveis da educação básica	Renata Abreu PTN/SP	06/03/2015	Retirado pelo Autor
PL 1965/2011	Cria a semana de mobilização nacional contra a obesidade infantil Art. 1º Fica criada a Semana de Mobilização Nacional contra a Obesidade Infantil, a se realizar anualmente entre os dias 19 e 25 de setembro. Art. 2º As escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privada de todo o país serão sede, durante o período definido no art. 1º, de diversas atividades afins ao tema, entre as quais: I – palestras sobre nutrição e bons hábitos de alimentação; II – ações concentradas visando à prevenção, diagnóstico e tratamento da obesidade; III – corrida da criança contra a obesidade infantil; IV – eventos com celebridades e esportistas de destaque	Alexandre Roso PSB/RS	09/08/2011	Devolvida para o autor
PL 3874/2012	Cria a semana de mobilização nacional contra a obesidade infantil Art. 1º Fica criada a Semana de Mobilização Nacional contra a Obesidade Infantil, a se realizar anualmente entre os dias 01 e 07 de outubro. Art. 2º As escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privada de todo o país serão sede, durante o período definido no art. 1º, de diversas atividades afins ao tema, entre as quais: I – palestras sobre nutrição e bons hábitos de alimentação; II – ações concentradas visando à prevenção, diagnóstico e tratamento da obesidade; III – corrida da criança contra a obesidade infantil; IV – eventos com celebridades e esportistas de destaque. Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação	Alexandre Roso PSB/RS	16/05/2012	Apensado e arquivado
PL 4781/2009	Altera a Lei 6.888/1980	Mário Heringer PDT/MG	04/02/2009	Apensado ao PL 4780/2009
PL 4780/2009	Altera a LDBEN 9.394/1996, com vistas a disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio	Mário Heringer PDT/MG	04/03/2009	Arquivado

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019, grifo nosso).

Os PL 4221/2015 e PL 4238/2015 foram propostos pelo mesmo autor, vinculado ao mesmo partido, no mesmo ano, e ainda, no mesmo dia, tendo o PL 4238/2015 tendo sido apensado e o PL 4238/2015 apensado ao PL 1234/2007. Já com relação aos PL

94/2015 e PL 623/2015 estes foram apresentados com um mês de diferença tendo sido ambos retirados pelo autor.

Percebe-se, que a duplicidade das proposições é uma prática recorrente na prática da atividade legislativa as quais de maneira similar às proposições que tomam como objeto as mesmas matérias legislativas, tal iniciativa, ao invés de contribuir para o processo legiferante, pelo contrário, o torna mais atribulado. Tal prática, ainda que a título de revisão é nociva uma vez que tais proposições acabam por ter que tramitar nas comissões e serem devolvidas ao autor, arquivadas ou apensadas à outras proposições, ou até mesmo às suas.

Neste caso, não se trata apenas de conhecer o que já foi proposto sobre o assunto, já que o próprio legislador duplica o conteúdo das proposições.

Além das questões evidenciadas, importa observar que ocorre ainda na prática legislativa a reapresentação da mesma proposição, porém, proveniente de diferentes autores:

QUADRO 61 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES DE AUTORES DIFERENTES COM JUSTIFICATIVA PARA A REAPRESENTAÇÃO

Proposição	Ementa	Autoria	Data da apresentação	Situação
PL 7362/2014	Acrescenta o § 8º ao art. 26 da LDBEN 9.394/1996, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, o tema trabalho voluntário.	Jaqueline Roriz - PMN/DF	03/04/2014	Arquivado
PL 653/2015	Acrescenta o § 8º ao art. 26 da LDBEN 9.394/1996, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, o tema trabalho voluntário.	Luiz Nishimori PR/PR	10/03/2015	Apensado ao PL 3993/2008
PL 4781/2009	Altera a Lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Estabelece a competência exclusiva para o ensino da Sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais.	Mário Heringer - PDT/MG	04/02/2009	Apensado ao PL 4780/2009
PL 1446/2011	Altera a Lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980.Estabelece a competência exclusiva para o ensino da Sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais.	Chico Alencar PSOL/RJ	25/05/2011	Aguardando Apreciação pelo Senado Federal

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

Os projetos de lei 7362/2014 e 653/2015 alteram a LDBEN 9.394/1996 para incluir nos currículos do ensino fundamental e médio o tema trabalho voluntário, tendo sido o primeiro de autoria de Jaqueline Roriz (PMN/DF) arquivado. Mediante o

afastamento da autora na legislatura em vigência, o segundo PL, de autoria de Luiz Nishimori (PR/PR), reapresenta a proposição, mencionando este contexto no texto de justificação da proposição:

> Em homenagem a nobre Deputada Jaqueline Roriz, ciente da importância do mérito da proposta em questão, peço vênia para apresentar este Projeto de Lei. A apresentação deste Projeto de Lei homenageia a Excelentíssima Senhora Deputada Jaqueline Roriz, que, infelizmente não comporá os quadros desta Casa na próxima legislatura, mas que deixa um legado de ótimas proposições, das quais, destaca-se esta, de relevante importância para o ordenamento jurídico nacional. (PL 653, 2015, não paginado).

Situação semelhante ocorre com os PL 4781/2009 e PL 1446/2011, em que o segundo PL menciona em seu texto de justificação a justificativa para a reapresentação do primeiro PL.

No entanto, é possível encontrar nas proposições apresentadas pelo legislativo federal proposições de igual ementa e igual inteiro teor, advindas de diferentes autores sem qualquer menção ao projeto de lei apresentado anteriormente:

QUADRO 62 – EXEMPLIFICAÇÃO DE PROPOSIÇÕES DE AUTORES DIFERENTES COM A MESMA EMENTA E INTEIRO TEOR

Proposição	Ementa	Autoria	Data da apresentação	Situação
PL 7263/2010	Institui o Prêmio José Ephim Mindlin	Marcelo Almeida - PMDB/PR	05/05/2010	Em tramitação[155]
PL 7499/2010	Institui o Prêmio José Ephim Mindlin	Alex Canziani – PR/PR; Marcelo Almeida – PTB/PMDB	16/06/2010	Apensado ao PL 7263/2010
PL 5340/2009	Dispõe sobre a inclusão da disciplina Educação Ambiental no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.	José Fernando Aparecido de Oliveira - PV/MG	03/6/2009	Apensado ao PL3788/2008
PL 24/2011	Dispõe sobre a inclusão da disciplina Educação Ambiental no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.	Weliton Prado - PT/MG	03/02/2011	Retirado pelo Autor
PL 947/2011	Altera a LDBEN 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "Educação para o trânsito", e dá outras providências.	Pauderney Avelino – DEM/AM	06/04/2011	Apensado ao PL 2742/2008
PL 6879/2013	Altera a LDBEN 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "Educação para o trânsito", e dá outras providências.	Simplício Araújo – SDD/AM	04/12/2013	Apensado ao PL 5080/2013

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no portal institucional da Câmara dos Deputados, (2019).

[155] Aguardando Designação de Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

Neste ponto em específico, além do conteúdo idêntico das proposições apresentada por diferentes autores, chama a atenção o fato de que em todas as situações o segundo projeto de lei foi apresentado enquanto o primeiro ainda encontrava-se em tramitação, o que não justificaria a tentativa de nova tramitação após sua possível arquivação e/ou rejeição.

No caso dos PL 7263/2010 e PL 7499/2010, diante de idêntica ementa e idêntico inteiro teor (que não se sabe se observada pelas comissões deliberativas), o segundo projeto de lei foi apensado ao primeiro.

Importa observar que durante a tramitação dos PL 53040/2009 e PL 24/2011, o primeiro foi apensado ao PL 3788/2008 e o segundo PL foi retirado pelo autor sem apresentação de justificativa quatro dias depois de sua apresentação.

E no caso dos PL 947/2011 e PL 6879/2013, ambos embora idênticos, tramitaram de forma diferente no âmbito do legislativo federal, o primeiro foi apensado ao PL 2742/2008 e atualmente encontra-se pronto para pauta na comissão de educação e o segundo foi apensado ao PL 5080/2013 o qual encontra-se arquivado.

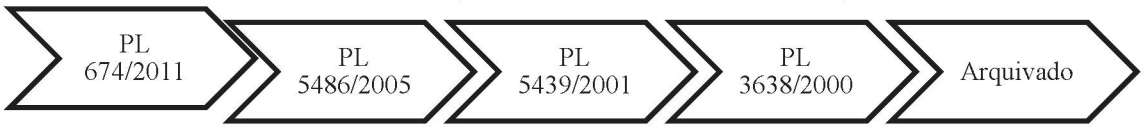
O mesmo ocorre com os PL 1965/2011 e PL 3874/2012 de semelhante ementa e inteiro teor, tendo apenas modificação na data estabelecida para a implementação da semana de mobilização nacional contra a obesidade infantil. Enquanto o primeiro PL foi devolvido ao autor por não atender ao art. 4º da lei 12.345/2010 que fixa critérios para a instituição de datas comemorativas e que prevê que a criação de "[...] data comemorativa será objeto de projeto de lei, acompanhado de comprovação da realização de consultas e/ou audiências públicas a amplos setores da população [...]", o segundo, foi apensado ao PL 6803/2010, que posteriormente foi apensado ao PL 1234/2007 para ser então arquivado. Esta divergência de tratamento na tramitação das proposições, revela indicativos de que idênticos projetos de lei podem receber diferentes tratamentos durante sua tramitação a depender de diferentes fatores políticos como a composição das comissões e do entendimento destas sobre a proposição tramitante, o legislador propositor e seu partido etc., o que pode ser uma justificativa para a apresentação individual dos legisladores sobre matérias legislativas já em tramitação bem como para a reapresentação das proposições.

Importa observar ainda, que com relação à apresentação de proposições idênticas (tanto a ementa, quanto o inteiro teor) por autores legisladores diferentes, o que no mundo acadêmico seria considerado crime de plágio, no âmbito do legislativo parece

configurar-se como prática recorrente não havendo nenhuma restrição e/ou imputação legal. No âmbito do legislativo federal proposições similares e/ou idênticas são apensadas e tramitam em conjunto.

A apensação das proposições também evidencia fragilidades, a exemplo do PL 674/2011[156] que foi apensado ao PL 5486/2005[157] que por sua vez foi apensado ao PL 5439/2001[158] e que por sua vez foi apensado ao PL 3638/2000[159] e por fim é arquivado:

FIGURA 19– APENSAÇÃO SUCESSIVA DAS PROPOSIÇÕES



FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo portal institucional de Câmara dos Deputados, (2019).

O PL 3638/2000, inclusive, chama atenção pela quantidade de proposições que foram apensadas a este, totalizando ao todo 233[160] projetos de lei. A apensação por sua

[156] Que dispõe sobre o acesso das pessoas com deficiência visual aos livros didáticos nas bibliotecas públicas.
[157] Institui a obrigatoriedade de reprodução, pelas editoras de todo o País, de obras em Braille ou em meio magnético, acessíveis aos portadores de deficiência visual.
[158] Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências.
[159] Institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências.
[160] PL 5439/2001, PL 264/2003, PL 7916/2010, PL 3876/2012, PL 802/2011, PL 1577/2011, PL 2707/2011, PL 4733/2012, PL 7061/2014, PL 308/2003, PL 1572/2003, PL 4685/2004, PL 4392/2008, PL 5213/2009, PL 312/2003, PL 669/2003, PL 6253/2009, PL 7119/2010, PL 1395/2003, PL 2677/2003, PL 6356/2013, PL 5612/2005, PL 710/2007, PL 3290/2008, PL 5200/2009, PL 5667/2009, PL 6575/2009, PL 5673/2013, PL 6651/2013, PL 7599/2014, PL 6255/2005, PL 6280/2005, PL 7664/2006, PL 7417/2014, PL 222/2007, PL 2474/2007, PL 4905/2009, PL 2616/2007, PL 2813/2008, PL 3659/2012, PL 3055/2008, PL 4190/2008, PL 5266/2013, PL 7830/2014, PL 1577/2003, PL 5155/2013, PL 1732/2003, PL 5633/2005, PL 705/2007, PL 6854/2010, PL 2318/2011, PL 7150/2010, PL 324/2011, PL 2571/2011, PL 435/2011, PL 5256/2013, PL 7542/2014, PL 2905/2004, PL 638/2007, PL 3269/2008, PL 6678/2009, PL 4985/2013, PL 3333/2008, PL 3384/2008, PL 4058/2008, PL 4968/2009 , PL 5976/2009, PL 842/2011, PL 6862/2013, PL 6008/2009, PL 3709/2004, PL 5588/2005, PL 1138/2007, PL 1401/2007, PL 2580/2007, PL 2651/2007, PL 4141/2012, PL 5589/2005, PL 6050/2005, PL 6198/2005, PL 596/2007, PL 964/2007, PL 5859/2009, PL 6426/2013, PL 99/2011, PL 322/2011, PL 3929/2012, PL 6967/2013, PL 7695/2010, PL 6707/2013, PL 7252/2014, PL 5486/2005, PL 1280/2007, PL 319/2011, PL 674/2011, PL 2029/2011, PL 1026/2011, PL 1534/2011, PL 3219/2004, PL 5278/2001, PL 4120/2004, PL 6353/2009, PL 98/2011, PL 604/2003, PL 1913/2003, PL 664/2003, PL 6712/2006, PL 8016/2010, PL 3849/2012, PL 4311/2004, PL 2574/2000, PL 3115/2000, PL 5690/2001 PL 1563/2011, PL 2563/2011, PL 184/2015, PL 3249/2004, PL 5956/2005, PL 6495/2006, PL 431/2011, PL 3791/2012, PL 5214/2013, PL 7076/2014, PL 2109/2011, PL 2391/2011, PL 1966/2003, PL 3250/2004, PL 3774/2004, PL 4567/2004, PL 5264/2005, PL 5052/2005, PL 5108/2005, PL 3420/2008, PL 6221/2009, PL 6591/2009, PL 5880/2005, PL 6261/2005, PL 7516/2006, PL 5131/2005, PL 784/2007, PL 7440/2010, PL 6861/2013, PL 4180/2004, PL 1137/2007, PL 2801/2008, PL 7386/2010, PL 3448/2008, PL 5043/2009, PL 5434/2009, PL 4775/2012, PL 1160/2011, PL 5309/2005, PL 7558/2010, PL 2064/2011, PL 2227/2011, PL 5826/2001, PL 6193/2005, PL 2932/2004, PL 2966/2004, PL 7134/2006, PL 7697/2010, PL 6654/2013, PL 5269/2005, PL 5308/2005, PL 656/2007, PL 4748/2012, PL 5480/2005, PL 694/2007, PL 2559/2007, PL 2585/2007, PL 670/2011, PL 7081/2014, PL 5578/2009, PL 7696/2010, PL 2627/2007, PL 3989/2012, PL 3295/2008, PL 3424/2008, PL 4305/2008, PL 6368/2009, PL 227/201, PL 589/2011, PL 7287/2006, PL 111/2007, PL

lógica de inclusão hierárquica, quando em grande escala, acaba por inviabilizar a análise das matérias legislativas por parte das Comissões, não sendo possível, encontrar o parecer específico dos pareceres apensados.

Outro fator evidenciado com relação à apensação é a desconsideração dos já pareceres emitidos pelas comissões para a apensação das proposições, sendo possível constatar a apensação de projetos de lei idênticos ou similares aos que já foram rejeitados pelos motivos claramente expostos pelas comissões, fazendo com que as comissões tenham mais trabalho e tenham que repetir as mesmas considerações em proposições idênticas ou correlatas, à exemplo da apensação do PL 6525/2009 (Silas Brasileiro – PMDB/MG) ao PL 7333/2006.

O PL 6525/2009 torna obrigatória a impressão da letra do Hino à Bandeira nos cadernos escolares e foi apensado ao PL 7333/2006[161] que dispõe sobre a inclusão da letra do Hino Nacional Brasileiro nas contracapas de cadernos e livros.

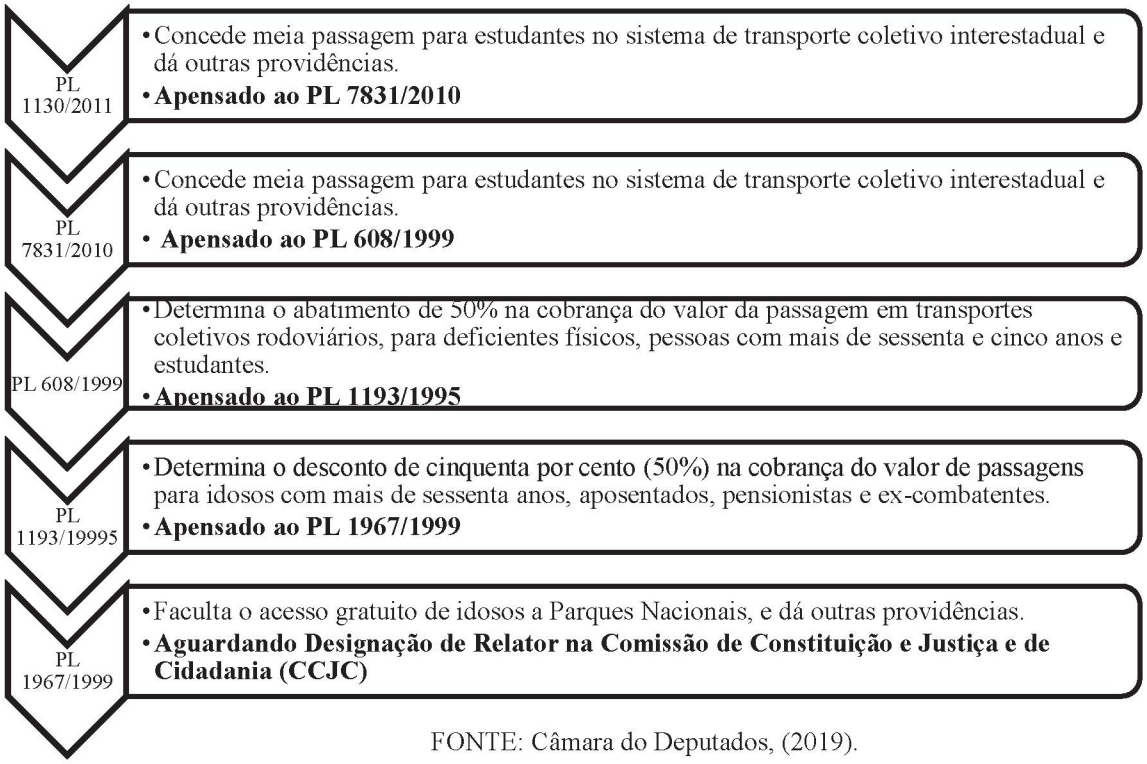
Além de não tratarem de mesmas ementas, já que um projeto de lei focaliza o Hino da Bandeira e outro o Hino Nacional Brasileiro, constata-se que em novembro de 2007 o parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) analisa o PL 7333/2006 e emite parecer ao apensado PL 681/99 (de idêntica ementa do PL 6525/2009) posicionando-se pela rejeição da impressão do hino da bandeira alegando que seria uma iniciativa desnecessária. (PARECER PL 7333/2006, 2006). No entanto, mesmo após posicionamento emitido pelo parecer da CCJC, em dezembro de 2009 o PL 6525/2009 que torna obrigatória a impressão da letra do Hino à Bandeira nos cadernos escolares é apensado ao PL 7333/2006.

A apensação, enquanto um encaminhamento administrativo, denota ainda a subjetividade das escolhas em torno daquilo que é entendido como passível ou não de ser apensado, o que é possível observar por meio das ementas dos projetos de lei e seus apensados:

1545/2007, PL 1679/2007, PL 3036/2008, PL 6296/2009, PL 101/2011, PL 3433/2008, PL 3849/2008, PL 4110/2008, PL 4341/2008, PL 4378/2008, PL 4494/2008, PL 6134/2009, PL 6797/2013, PL 7605/2014, PL 8004/2014, PL 1241/2011, PL 6680/2013, PL 3533/2012, PL 6196/2005, PL 7076/2010, PL 1365/2007, PL 4909/2009, PL 3139/2008, PL 3467/2008, PL 3471/2008, PL 5552/2013, PL 6570/2013, PL 3584/2008, PL 4820/2012, PL 3747/2008, PL 3903/2008, PL 4014/2008, PL 4668/2009, PL 5269/2009, PL 4168/2008, PL 3645/2012; PL 4956/2009, PL 6470/2009, PL 577/2011, PL 1417/2011, PL 3512/2012, PL 4776/2012, PL 7665/2014, PL 6132/2009, PL 7932/2010, PL 100/2011, PL 4305/2012, PL 7218/2010, PL 5059/2013. (CÂMARA..., 2019).

[161] Origem: PLS 31/2006 – Autoria: Senado Federal - Gerson Camata - PMDB/ES

FIGURA 20 - CAMINHO PERCORRIDO PELO PL 1130/2011



FONTE: Câmara do Deputados, (2019).

Tal subjetividade no ato da apensação e, portanto, da subsunção das proposições pode implicar, no desaparecimento tanto de partes do conteúdo das proposições quanto do conteúdo em sua totalidade.

Conforme evidenciado por meio das ementas dos projetos de lei, a questão da meia passagem para estudantes é, ao ser apensada, subsumida dentro das proposições, de modo a desaparecer totalmente até sua apensação final ao PL 1967/1999 que faculta acesso gratuito de idosos a Parques Nacionais, e dá outras providências.

A subsunção das proposições é parte do processo de apensação, no entanto, pode implicar ainda na fragmentação das proposições, como é possível observar por meio da apensação do PL 5384/2009 ao PL5344/2009.

O PL 5384/2009 (Gilmar Machado – PT/MG) altera o art. 74 da LDBEN 9.394/1996 de modo a prever que a partir do cálculo do custo mínimo por aluno seja estabelecido pela União padrões mínimos de oportunidades educacionais que assegurem a qualidade do ensino:

> Art. 74 A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental e médio, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. § 1.º O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos

> insumos e as diversas modalidades de ensino. (PL 5384, 2009, não paginado).

O PL 5384 prevê também que o poder público crie e autorize o funcionamento apenas de escolas que atendam aos padrões mínimos de oportunidades educacionais assegurando a qualidade de ensino, os quais deverão incluir espaços cobertos para a prática de esportes e recreação:

> § 2.º O Poder Público apenas criará e autorizará o funcionamento de novos estabelecimentos de ensino cujos projetos arquitetônicos contemplem os padrões mínimos educacionais referidos no caput, os quais deverão incluir necessariamente espaços para esporte e recreação cobertos. (PL 5384, 2009, não paginado).

Enquanto o PL 5344/2009, ao qual o PL 5384/2009 foi apensado, insere art. 24-A na LDBEN 9.394/1996 para obrigar que o credenciamento das escolas públicas e privadas de educação básica sejam realizado mediante a comprovação da existência de áreas cobertas destinadas à prática de educação física, esportes e recreação:

> Art. 24 a -. Para o credenciamento das escolas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, é obrigatória a comprovação da existência de área coberta destinada à prática de educação física, esportes, recreação, conforme regulamento do respectivo sistema de ensino. (PL 5344, 2009, não paginado).

Constata-se, neste sentido, que os aspectos centrais e mais importantes do ponto de vista educativo do PL 5384/2009 ao ser apensado ao PL 5344/2009 ficam, portanto, limitados à discussões em torno da estrutura física/predial das escolas.

A apensação, portanto, ainda que uma prática legislativa institucionalizada, apresenta limitações já que fica à mercê da interpretação do legislador. A centralidade do PL 5384/2009 está na definição de padrões mínimos de oportunidades educacionais que assegurem a qualidade do ensino, e não em escolas com espaços cobertos para a prática de educação física, esportes e recreação, pelo contrário, este último aspecto se constitui como uma questão secundária e abarcada pela questão maior.

Essa fragilidade tem implicações inclusive na tramitação da proposição. Neste caso em específico, quando da tramitação do PL 5344/2009 no âmbito da Comissão de Finanças e Tributação, as proposições do PL 5384/2009 são apresentadas no parecer de modo igualmente reduzido:

> O Projeto de Lei nº 5.384, de 2009, pretende [...] adicionar ao artigo em questão o §2º que, vincula a autorização concedida pelo Poder Público para o funcionamento de novos estabelecimentos de ensino à previsão, nos projetos arquitetônicos, de espaços para esporte e recreação cobertos. (PARECER PL 5344/2009, 2015, p. 2).

E, restringindo-se apenas à aspectos estruturais, o PL 5344/2009 acaba por ser considerado pela comissão como inadequado e incompatível com as normas orçamentárias e financeiras.

A apensação "[...] é um instrumento que permite a tramitação conjunta de proposições que tratam de assuntos iguais ou semelhantes" (CÂMARA..., 2019), no entanto, o que se observa por meio da atividade legislativa é a total ausência de critérios para o emprego desta. O estudo revela, portanto, que a atuação do legislativo federal sobre a educação não só não avança, como também retrocede, não só nas questões educacionais como também na própria atividade legislativa, evidenciando, práticas institucionalizadas, as quais por sua recorrência acabam por se constituir como condicionantes na atuação dos legisladores.

Neste sentido, não apenas são confirmadas as teorizações evidenciadas pela bibliografia especializada (BORGES, 2009, BRAGA, 2017, MARTINS, 2011, OLIVEIRA, 2009, 2010, SILVEIRA, 2017) como também são ampliadas, de modo a evidenciar outros elementos condicionantes:

FIGURA 21– CONDICIONANTES DA ATIVIDADE LEGISLATIVA NAS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO 2009 – 2016



FONTE: Elaboração própria a partir da bibliografia especializada e da análise dos dados disponibilizados nos portais institucionais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, (2019).

Tais condicionantes, permitem, reiterar a tese de que, embora o legislativo federal se constitua como órgão político da sociedade civil e uma exigência do Estado de direito, este, a partir das próprias regulamentações que o normatizam, criadas por ele mesmo, enquanto aparelho burocrático, assume fins próprios que, não só destituem de sentido o fim para que foi criado, como também revela o estabelecimento de uma dinâmica própria que imprime condicionantes na atividade legislativa a ponto de torná-la operante, porém, ineficiente exogenamente a tal ponto que a ineficiência do aparato legislativo se torna eficiente para o cumprimento dos seus fins endógenos.

8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Considerando a histórica negação de direitos vivida pelo ensino médio e os avanços trazidos pela EC 59/2009, buscou-se neste estudo investigar a atividade legislativa no sentido de evidenciar se o legislativo federal, tendo ele mesmo proposto e aprovado a EC 59/2009 apresenta (e aprova) proposições que convergem para a implementação e garantia da EC 59/2009 no período previsto para a sua implementação (2009 – 2016).

Tendo em vista responder ao seguinte problema de pesquisa "Em que medida as proposições apresentadas pelo legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016 se aproximam ou se distanciam da efetivação da EC 59/2009?" apresentou-se como desdobramentos da problemática enunciada os seguintes questionamentos: Em que medida as proposições do legislativo federal dialogam com as políticas educacionais em vigência? Qual a concepção de formação educacional em nível médio e os projetos societários revelados por meio das proposições? Em que medida a atuação do legislativo federal é potente para a efetivação da EC 59/2009?

Para responder ao problema de pesquisa (e seus desdobramentos) o estudo foi organizado em 6 capítulos tendo a EC 59/2009 como recorte normativo e temporal. Neste sentido, o primeiro capítulo retoma a trajetória histórica do ensino médio evidenciando o contexto de negação de direitos vivido por esta etapa de ensino, o segundo capítulo focaliza a EC 59/2009 e seus preceitos constitucionais, o terceiro capítulo tem como centralidade a trajetória percorrida pelo ensino médio no período previsto para a implementação da EC 59/2009, o quarto capítulo toma como referente a atividade legislativa de modo a evidenciar a atuação do legislativo no campo da educação, o quinto capítulo delineia os contornos metodológicos da pesquisa, e, por fim, o sexto capítulo apresenta os dados acerca da produção legislativa para o ensino médio no período de 2009 a 2016.

O aporte teórico não só contextualiza e ressignifica o problema de pesquisa, mas também permite estabelecer uma relação direta com o mesmo na medida em que evidencia, tanto a ação do poder legislativo quanto do poder executivo na definição da agenda política educacional para o ensino médio.

A partir do ideário explorado, em que pese a centralidade na trajetória histórica do ensino médio, esta por sua correlação com o contexto histórico brasileiro em que foi

forjada, evidencia não só a negação de direitos vivida por esta etapa de ensino, que historicamente se consolidou a partir de privilégios de modo a reproduzir, a partir de sua característica formativa dual, as desigualdade em que se funda o país, como também evidencia o quanto a democracia é um direito e um conceito frágil.

A declaração dos direitos enquanto uma construção social, e, portanto, profundamente articulada com o seu tempo e espaço é fruto de tensionamentos e de mudanças em torno das formas de compreender o mundo, a sociedade, os papéis estabelecidos e a lógica organizativa impregnada socialmente nas e a partir das relações.

A busca pelo direito à educação no Brasil se faz a partir da negação de direitos estando profundamente marcada por condições e contradições históricas fundadas na escravidão, exploração e desigualdades em torno da distribuição de riqueza e poder.

A formação do país até chegar na organização política descentralizada funda-se a partir dos ideais liberais e das concepções advindas do capitalismo, fator que certamente reverbera nas tentativas falaciosas de descolar a educação de sua condição de privilégio para garantir à ela o status de direito social.

Embora presente enquanto preceito constitucional, o direito à educação, historicamente restringiu seu campo de atuação à determinados destinatários e isentou o Estado da responsabilidade por sua oferta, não prevendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, fatores que se tornam ainda mais frágil quando tais constituições transferem a responsabilidade pela oferta da educação aos portadores do direito admitindo a educação no lar, a atuação dos setores privados na educação e/ou restringindo seus destinatários excluindo-se justamente àqueles que já vivem em condições de marginalização social.

Nos diferentes períodos históricos vividos pelo Brasil, desde o império até os tempos atuais, é possível constatar que a democracia enquanto base fundante do Estado de direito sempre foi um conceito caro para o povo brasileiro. O Brasil viveu mais tempo em governos não democráticos (imperial/governo monárquico, republicano/governo oligárquico, republicano/ilegítimo) do que em democracia propriamente, o que revela sua frágil consolidação, e, portanto, revela a importância fundamental em torno da constante vigília e luta por sua manutenção.

A democracia nunca chegou a se consolidar no Brasil, o que ao mesmo tempo que a torna complexa (já que muitos não sabem usufruir dela) a torna vulnerável aos resquícios das práticas autoritárias, impositivas e até truculentas residuais da monarquia, da oligarquia e dos governos ilegítimos.

A busca pela consolidação da democracia e do reconhecimento da educação como um direito no contexto brasileiro só vai ter seu quadro modificado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 a qual passa a qualificar a educação como um direito público subjetivo passível de exigibilidade e a preconiza como um direito social estabelecendo a titularidade do Estado e da família em relação ao compromisso com a garantia deste direito.

No que diz respeito especificamente ao ensino médio chega-se ao fim da década de 1990 com muitos desafios que marcaram esta etapa de ensino: a) superação do histórico dualismo em torno de sua identidade (formação propedêutica x formação científica), b) superação da histórica existência de pontos de seleção e exclusão, c) estabelecimento de mecanismos para garantir a democratização do ensino médio com qualidade para todos, d) estabelecimento de mecanismos para o financiamento desta etapa de ensino, e, e) estabelecimento de mecanismos para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão.

O período de 1990 a 2003 fica marcado pela declaração do direito e pelo reconhecimento do ensino médio como etapa de ensino. Durante este período destaca-se o papel fundamental da LDBEN 9.394/1996 ao conferir nova significação ao ensino médio a partir do preceito da educação básica e de característica básica, comum e para todos. A educação básica evidenciando o preceito da formação comum e seu caráter de terminalidade rompe com o dualismo que historicamente marca esta etapa de ensino.

O período de 2004 a 2009 fica marcado por iniciativas em torno da materialização do direito declarado nas contradições do real. No ano de 2007 inicia-se o atendimento do ensino médio pelo FUNDEB o qual, embora tardio, caracteriza-se como um importante fator para a garantia do direito à educação uma vez que o financiamento é um fundamento basilar para a garantia dos preceitos da educação pública. O período também fica marcado pela implementação de leis que buscam consolidar o ensino médio como etapa de ensino, culminando na aprovação da EC 59/2009 a qual dentre outros preceitos constitucionais prevê a ampliação da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos e a ampliação do atendimento dos programas suplementares para toda a educação básica. No entanto, em que pese os avanços apresentados no período histórico pelos documentos normativos no ano de 2009, ano de promulgação da EC 59/2009, o quadro situacional do ensino médio, mais especificamente os dados de matrícula evidenciam mais de dois milhões de jovens entre 15 a 17 anos fora da escola (INEP, 2018), dado

que não apenas revela a histórica negação de direitos vivida por esta etapa de ensino como também justifica a criação da EC 59/2009.

A constituição federal como a mais alta disposição legal no âmbito do ordenamento jurídico constitui-se como mecanismo fundante para as demais leis (leis complementares, ordinárias, delegadas, medidas provisórias, decretos, atos normativos etc). Uma constituição representa um avanço por se constituir como um documento legal que normatiza a organização do país e sua forma de governo, porém, embora avance no que tange à declaração dos direitos, apresenta limitações em seu texto constitucional às quais estão diretamente ligadas ao seu tempo histórico e às demandas de seu povo.

A constituição de 1988, denominada constituição cidadã, haja vista o processo democrático em que se consolidou, bem como os preceitos constitucionais trazidos em seu texto, avança quando prevê e emenda constitucional como um mecanismo legal para garantir a permanência da constituição, tornando-a forte e efetiva, como ordenamento jurídico.

Tomando-se especificamente a EC 59/2009 como produto da atividade legislativa bem como a tramitação da mesma no congresso nacional é possível constatar que a mesma passou por um longo processo que durou seis anos (2003 - 2009), sendo que de 2003 a 2008 houveram várias mudanças de relatores, o que denota o pouco planejamento na escolha dos integrantes das comissões e os possíveis desdobramentos da atuação destes no âmbito do cenário político tendo em vista as funções e/ou cargos que estes poderiam vir a assumir.

A EC 59/2009 nasce em 2003 com a preocupação exclusiva de extinguir gradativamente a DRU, somente em 2009 é que os demais preceitos constitucionais relacionados à educação são acrescentados na proposição. Em que pese os avanços trazidos pela EC 59/2009 e seus preceitos constitucionais, constata-se que a tramitação da mesma ocorre de forma unilateral e sem a participação dos interessados na educação, mantendo-se obscuros os interesses em torno da iniciativa da proposição.

Em que pese o cenário de sua elaboração, tramitação e aprovação, a EC 59/2009 apresenta novos preceitos constitucionais e reforça os já existentes, os quais constituem-se como importantes mecanismos para a declaração do direito à educação, prevendo: a) obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; b) ampliação de atendimento dos programas suplementares para a educação básica, c) colaboração entre os entes federados para

garantir o ensino obrigatório, d) universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório, inclusão do Plano Nacional de Educação na Constituição Federal e a partir destes a criação do Sistema Nacional de Educação, e) vinculação de um percentual do PIB para aplicar em educação, e, f) extinção gradual DRU, constituindo-se assim como um mecanismo potente para a consolidação do direito à educação.

A EC 59/2009, por meio do preceito constitucional da educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, promove um avanço na legislação educacional ao garantir o maior tempo de educação formal obrigatória vivido pelo país, aumentando de 9 para 14 anos a permanência dos estudantes da escola. No entanto, embora avance na declaração do direito, esta o faz a partir do corte etário, o que do ponto de vista da declaração do direito desconsidera a construção do conceito da educação básica e sua característica básica, comum e para todos promovida pela LDBEN 9.394/1996.

A última vez que o país viveu a declaração do direito à educação a partir da faixa etária foi no contexto da ditadura civil-militar. Entende-se que considerando-se as desigualdades vividas pelo país no que tange ao processo de garantia da educação enquanto um direito social e para todos e da histórica negação do direito vivida pelas etapas da educação infantil e do ensino médio em detrimento do ensino fundamental, o mais viável seria prever a obrigatoriedade da educação básica, fortalecendo-a como um conceito e como um direito previsto constitucionalmente.

No entanto, isto não tendo ocorrido e, considerando que qualquer movimento que convirja para a declaração do direito à educação em nível médio, ainda que tangencialmente, é considerado importante, faz-se necessário reiterar a necessidade de não se estabelecer a relação linear entre faixa etária e etapa de ensino, uma vez que tal relação não se trata apenas de equívoco conceitual, mas de uma prática que invisibiliza as desigualdades em que se funda a educação brasileira, em especial as vividas pelo ensino médio, o qual decorridos mais de duas décadas de seu reconhecimento enquanto etapa da educação básica, encontra-se ainda com aproximadamente 1,5 de jovens fora da escola e com índices que revelam fragilidades na aprendizagem dentre àqueles que estão na escola.

A materialização dos preceitos constitucionais da EC 59/2009 deve considerar esta realidade concreta caso contrário a EC poderá não surtir efeitos esperados do ponto de vista de sua efetividade. Assim sendo, em que pese a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos constituir-se como um avanço no que tange ao direito à educação, mais

especificamente no aspecto da universalização e da ampliação do tempo de educação formal de 9 para 14 anos, a ação do Estado não deve restringir-se à questões de oferta, devendo focalizar também a permanência/aprendizagem e a conclusão. Neste sentido, a ampliação dos programas suplementares para a educação básica, focalizando material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, tornam-se fundamentais para a materialização do preceito da obrigatoriedade e gratuidade. No caso específico de estudantes entre 15 a 17 anos, ambos os preceitos constitucionais da EC 59/2009 caracterizam-se como fundamentais para tensionar a histórica negação de direitos vivida por àqueles que frequentam o ensino médio.

A histórica negação de direitos vivida pelo ensino médio, inclusive, é o fundamento para que não se estabeleça uma relação linear entre faixa etária e etapa de ensino, pois esta invisibiliza as condições desiguais em que se consolida o direito à educação no Brasil. O fato de um jovem ter 17 anos, não significa, necessariamente que este esteja cursando o 3° ano do ensino médio, já que este pode estar: a) cursando o 3° ano do ensino médio, b) cursando outra série do ensino médio, ou ainda, c) retido no ensino fundamental.

Ao prever a colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório a EC 59/2009 representa um ganho no sentido da declaração do direito. A EC 59/2009 também apresenta o preceito da universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório. Estes, acrescidos do preceito da inclusão do PNE na constituição federal, a criação do Sistema Nacional de Educação, a vinculação do percentual do PIB para aplicar em educação e a extinção gradual da DRU, avançam no direito à educação.

A previsão constitucional de colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório é um fator fundamental, sobretudo, pela ideia implícita trazida com ela de educação como um direito de responsabilidade do Estado e dos entes federados induzindo os entes a uma transição do federalismo de coordenação para o federalismo de colaboração inclusive considerando-se a necessidade de criação de uma regulamentação acerca da atribuição de cada ente federado.

O preceito constitucional da universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade nos termos do Plano Nacional de Educação dialogam com o preceito da obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade e reiteram a importância da efetivação da universalização com qualidade evitando assim que a expansão das matrículas ocorra sem a qualidade e/ou equidade esperadas. Para tal, importa definir conceitualmente, do

ponto de vista educacional e político o que está sendo entendido como padrão de qualidade e equidade para que estes conceitos venham reforçar e qualificar a garantia do direito à educação e clarificar o já expresso no PNE (2014-2024) com relação ao CAQi e ao CAQ, permitindo não só o atendimento ao preceito constitucional da EC 59/2009, mas também a materialização do fundamento legal para a exigibilidade do direito à educação prevendo acesso, permanência, aprendizagem e conclusão com padrão de qualidade e equidade.

A EC 59/2009 ao prever a inclusão do PNE na CF, a criação do Sistema Nacional de Educação e a vinculação de um percentual do PIB para aplicar em educação também avança no sentido de reconhecer e qualificar o PNE como um instrumento de declaração do direito à educação e como uma diretriz para as ações e políticas governamentais voltadas à educação.

No que tange ao percentual do PIB em que pese o reconhecimento da educação como direito social e prioritário para o recebimento de recursos financeiros, dada a variação da arrecadação do PIB para mais ou para menos, esta não garante estabilidade econômica o que pode interferir nos mecanismos para a distribuição dos recursos financeiros advindos deste entre os entes federados.

Por fim, a extinção gradual da DRU, a qual embora não tenha estabelecido a condicionalidade de que os recursos sejam utilizados para a própria garantia da implementação da EC 59/2009 constituiu-se em um avanço por formalizar legalmente a garantia de que as receitas da educação permanecessem na educação.

A EC 59/2009 embora avance na garantia do direito à educação, no entanto, se depara com desafios a serem superados para a implementação dos preceitos determinados constitucionalmente. Neste sentido, estando esta prevista na mais alta disposição normativa brasileira não pode ficar à mercê da discricionariedade dos responsáveis por sua titularidade. No entanto, em que pese os consideráveis avanços, esta se torna frágil por não evidenciar em sua redação a articulação entre seus dispositivos constitucionais. Os preceitos constitucionais embora previstos em um único documento não preveem a articulação dentre estes como condicionalidade para a implementação da EC 59/2009, o que pode resultar em ações focalizadas e/ou fragmentadas por parte dos gestores, por exemplo, resultando na ampliação das matrículas sem qualidade, fragmentando a garantia do direito à educação. Assim, pode-se garantir o "acesso" sem que necessariamente estejam garantidas as condições de permanência, aprendizagem e conclusão. Ou seja, cumpre-se o preceito constitucional

da educação obrigatória mas não o preceito constitucional do estabelecimento da garantia de um padrão de qualidade e equidade, ou o preceito do atendimento dos programas suplementares para toda educação básica etc. O atendimento da obrigatoriedade sem quaisquer dos demais preceitos constitucionais da EC 59/2009 como condicionantes, tende a fragilizar o direito à educação, já que não ficam garantidas legalmente as condições para o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão.

A partir da análise do período após a aprovação da EC 59/2009 até o ano de 2016, (ano previsto para a sua efetivação), constata-se que no âmbito do ensino médio inicialmente há uma tendência linear na formulação dos documentos normativos,as quais iniciam-se com a aprovação das primeiras diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica fortalecendo o conceito de educação básica constituída pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, seguida do fim da vigência do Plano Nacional de Educação de (2001 - 2011) o qual consistiu em uma marco normativo importante para o âmbito da educação. Como ponto alto do período histórico, ocorre a promulgação das diretrizes para o ensino médio promulgadas no ano de 2010, a qual, enquanto diretriz, avança por, dentre outros preceitos normativos, prever a formação integral, comum e para todos a partir do eixo integrador da ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Neste período, ocorre também a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio as quais reiteram a formação básica comum para todos e apresentam as possibilidades de integração com a educação básica, ambos marcos normativos importantes. Esses avanços acrescidos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio qualificam a educação em nível médio uma vez que este tem como fundamento da formação de professores justamente o aprofundamento teórico em torno das diretrizes curriculares.

No entanto, após o lançamento do Pacto é possível constatar não só a não linearidade das políticas para a efetivação da EC 59/2009 como também ações que retrocedem nas conquistas até então historicamente vividas pelo Ensino Médio, iniciando-se com **a proposição do PL 6840/2013 de iniciativa da CEENSI (Legislativo Federal)** que tenta promover a formação por áreas e implementar a compulsoriedade do ensino médio em período de tempo integral e majoritariamente diurno. Diante do referido PL, a criação e atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi fundamental para promover importantes alterações em seu texto

substitutivo impedindo retrocessos, no entanto, tal conquista seria temporária, já que no ano de 2016, seria aprovada a MPV 746/2016.

O cenário de golpe vivido pelo país no ano de 2014 e a experiência democrática e de tensionamentos vivida em torno do PL 6840/2013 favorece a apresentação e **aprovação da MPV 746/2016 pelo Poder Executivo** implementando-a de forma emergencial, impositiva e autoritária a qual significou a desconsideração de todo caminho percorrido pelo ensino médio e, sobretudo, a própria desconsideração dos sujeitos interlocutores que são e fazem o ensino médio, uma vez que embora o Brasil enquanto Estado democrático de direito garanta no âmbito do legislativo federal mecanismos para a participação pública na tramitação das leis, os legisladores se recusaram a tomá-la como referência para suas decisões, negando claramente um dos princípios basilares do processo democrático. A participação institucionalizada é de suma importância para a democracia e para o pleno exercício da cidadania e é um contrassenso legislar sobre educação e não ouvir profissionais e entidades da área da educação, e, sobretudo, não ouvir os principais sujeitos a quem se destinam as proposições, no caso do ensino médio, as juventudes brasileiras.

O caráter emergencial é característica própria de uma medida provisória, já a imposição e o autoritarismo no tratamento de determinadas matérias legislativas é próprio do governo e do legislativo federal enquanto estrutura política que com a aprovação da MPV 746/2016 mesmo com todas as manifestações, notas de repúdio e posicionamentos de educadores e estudantes denota claramente estar legislando apesar da sociedade e não com e para a sociedade, o que significou não apenas o desrespeito à sociedade, mas o próprio desmonte da democracia.

Além dos retrocessos implementados pela MPV 746/2016, o país também sofre ataques em outras áreas não educacionais mas que apresentam impactos diretos na garantia dos direitos sociais em especial educação, saúde, segurança pública etc, como é o caso da aprovação da **Emenda Constitucional 95/2016[162], também de autoria do Poder Executivo** originada da popularmente chamada "PEC do teto dos gastos". Neste contexto, em que pese ter sido aprovado o Plano Nacional de Educação (2014 - 2004) no ano de 2014, o cenário político sinaliza que o mesmo corre sérios riscos de não se efetivar.

[162] Autor: Poder Executivo

Por fim, encerrando o período histórico, **no ano de 2016, também de forma impositiva e autoritária ocorre a implementação da BNCC** a qual por conta da tramitação da MPV 746/2016 deixa o ensino médio "de fora", denotando não só o não reconhecimento da educação básica como também o caráter "urgente" da implementação da base para instaurar o referido projeto de governo. A BNCC retrocede em seus pressupostos e retoma os princípios formativos das capacidades, habilidades e expectativas de aprendizagem evidenciando sua correlação com o setor produtivo, o que neste cenário de desmonte da democracia, revela as intenções formativas e os projetos de sociedade de interesse governamentais.

Diante do quadro desvelado é possível constatar que embora a EC 59/2009 constitua-se como um mecanismo potente para a garantia do direito à educação, a educação, e, especificamente o ensino médio vive a partir de 2014 retrocessos que destituem de sentido todo caminho histórico percorrido por esta etapa de ensino, e o período de 2009 a 2016, ano previsto para a implementação da EC 59/2009 encerra com uma constrangedora realidade que tende a agravar-se nos próximos anos.

O contexto do ensino médio pós EC 59/2009, portanto, evidencia ações para o ensino médio que convergem para a garantia do direito à educação em nível médio fortalecendo sua identidade formativa comum e para todos, as quais no entanto, são interrompidas, contraditoriamente, por **ações advindas do próprio legislativo federal (propositor da EC 59/2009)** e terminam evidenciando um quadro de retrocessos por meio da **ação política autoritária advinda do poder executivo.** Estas duas instâncias, tidas como democráticas (Legislativo e Executivo federal), não só não evidenciam ações no sentido da garantia do direito à educação, como também destituem de sentido a própria existência de tais poderes enquanto exigência do Estado democrático de direito.

Num cenário de desmontes como este nunca se tornou tão fundamental a luta pela garantia dos direitos já conquistados. Mais do que nunca importa evidenciar: a) que 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola; b) que muitos jovens que estão na escola apresentam distorção idade-série; c) que os programas suplementares ainda não atendem à todos os estudantes da educação básica; d) que a inexistência da definição conceitual e legal em torno da qualidade e da equidade educacional não permite sua implementação; e, e) que a ausência de um sistema nacional de ensino dificulta a articulação entre os entes federados por meio do regime de colaboração; etc, todas condições que confirmam o direito não realizado e revelam um quadro situacional educacional frágil que reitera não só a importância da EC

59/2009 como também justifica a afirmação desta enquanto direito, afinal, enquanto ela não for cumprida ela continuará fazendo todo sentido.

Garantir a efetivação do direito, no entanto, passa por sua declaração, neste sentido, constata-se que os documentos normativos que regem a educação brasileira ao realizar a revisão normativa tendo em vista atender aos preceitos da EC 59/2009 revelam fragilidades.

A LDBEN 9.394/1996 por fazê-lo por meio da 12.796/2013 que focaliza a formação de professores, realizando a atualização documental de modo parcial e recontextualizado com ênfase exclusivamente no preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e no preceito constitucional da ampliação do atendimento dos programas suplementares para toda a educação básica, mantendo após tal revisão normativa, inclusive, aspectos residuais da lei 12.061/2009. Já o ECA não realiza a atualização documental visando adequação à EC 59/2009, mas contraditoriamente, realiza 13 atualizações documentais entre os anos de 2009 e 2017, o que é um contrassenso já que o ECA enquanto lei infraconstitucional é referência para a atuação dos operadores de direito. Tanto as DNCEB quanto as DCNEM reconhecem e valorizam a importância da EC 59/2009 para a efetivação do direito à educação. A EC 59/2009 inclusive atua como uma das modificações no âmbito legal indutoras da elaboração de novas diretrizes. O PNE embora sua força enquanto declarador do direito não apresenta o preceito constitucional da obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos de forma objetiva fragilizando a declaração do direito, deixando de reconhecer a importância e força do direito declarado em um país que se funda a partir das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

A base fundante para a garantia do direito, portanto, é a sua declaração. O **direito declarado** de forma clara e objetiva qualifica e confere à este **o seu sentido forte.**

Importa, portanto, promover a correção conceitual promovida pela própria EC 59/2009 ao provocar a duplicidade em torno da educação básica, fazendo co-existir a educação básica e educação básica obrigatória, neste sentido, tendo a faixa etária como centralidade da norma, expressões como "educação básica obrigatória" e/ou "ensino médio obrigatório" provocam distorções ao preceito da obrigatoriedade prevista pela EC 59/2009. Até mesmo o emprego dos termos "escolarização obrigatória" ou "educação escolar obrigatória" é um equívoco do ponto de vista conceitual e pedagógico, pois às crianças de 4 e 5 anos não se destina educação em seu sentido

escolarizante e/ou de preparo para a escola. O corte etário da educação obrigatória e gratuita da EC 59/2009 também reforça a fragilidade de se estabelecer sub-etapas dentro da educação infantil dividindo-a em creche e pré-escola, termos inclusive obsoletos que não dialogam mais com as perspectivas formativas atuais da educação infantil.

Assim do ponto de vista da declaração do direito, nem o termo "ensino obrigatório" é assertivo já que educação e ensino tem significações conceituais e pedagógicas bastante distintas. A correção, portanto, à duplicidade conceitual gerada pela norma constitucional da EC 59/2009 pode ser corrigida a partir do emprego do termo "educação obrigatória".

Importa ainda observar que o corte etário só é centralidade da norma no que se refere à garantia da educação obrigatória, neste sentido, os demais preceitos constitucionais da EC 59/2009 direcionam-se à educação básica como um todo, não havendo, portanto, justificação e/ou admissibilidade de ações educacionais, em especial, as advindas do programas suplementares, visando o atendimento exclusivo à faixa etária compreendida pela EC 59/2009 como titular do direito-dever à educação obrigatória.

A constituição federal enquanto a mais alta disposição jurídica, ocupa um papel fundamental na declaração, instauração, implementação e manutenção da democracia. Esta, implementada no período pós ditadura estabelece mecanismos normativos que garantem o movimento de redemocratização e de institucionalização do processo democrático e estabelece os poderes constituintes, dentre estes, o legislativo federal.

O legislativo federal organiza-se a partir do sistema bicameral sendo constituído pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, ambos tendo como finalidade representar o poder (decisório) da sociedade civil. Inclusive é o poder decisório emanado do povo que define os representantes do poder legislativo por meio do voto direto e secreto.

Toda a atividade legislativa é regida pela Constituição Federal e pelos regimentos internos de ambas as casas que regulam e normatizam aspectos em torno da atividade legislativa, da atuação dos legisladores, da formação de comissões e da apresentação e tramitação de proposições.

O legislativo constitui-se, portanto, como uma estrutura política que permite a articulação entre governo e governados, ou seja, constitui-se como exigência para a existência do Estado democrático de direito.

Considerando a história política do país, evidentemente que se reconhece os avanços trazidos pelo Estado democrático de direito. No entanto, os resquícios da

desigualdade social, do patrimonialismo e dos arranjos políticos baseados em interesses particularistas em que se fundaram o país e a atividade política institucionalizada estes permanecem como fundamento da atividade legislativa operando dentro da lógica de funcionamento legal e regimental prevista inclusive em instância jurídica de nível constitucional. A lógica organizativa e de funcionamento do legislativo como órgão da sociedade política, portanto, é determinado pela lógica organizativa e de funcionamento da sociedade. Esses resquícios revelam dentro da estrutura do legislativo federal uma condensação de relação de forças que cria, na dinâmica interna, uma lógica própria capaz de destituir de sentido o fim para o qual foi criado o aparato legislativo.

O legislativo federal enquanto poder político institucionalizado submetido ao Poder Executivo e marcado por disputas político partidárias imprime condicionantes na dinâmica de atuação da atividade legislativa. Estes condicionantes são evidenciados também na atuação do legislativo federal no que tange ao âmbito educacional. Provenientes de diferentes perspectivas político-ideológicas, a atuação do legislativo federal acaba por não estabelecer uma agenda política para a área educacional, revelando uma atuação difusa que sequer qualifica a área educacional enquanto agenda política.

A atuação do legislativo federal na educação revela o fraco poder de agenda ocorrendo o mesmo no que tange à aprovação das proposições, de modo que propor e não efetivar se constitui como lógica organizativa da atuação legislativa. A apresentação de proposições que sequer atendem aos preceitos constitucionais e/ou que não estabelecem objetivamente aspectos em torno da operacionalização das proposições no sentido de efetivá-las, portanto, pode ter a ver com falta de qualificação e/ou com uma intenção consciente de não aprovação das proposições.

As disputas advindas do setor empresarial, tanto no âmbito das comissões, quanto na própria proposição de matérias legislativas sobre educação, revelam os interesses de cunho economicista em consonância com a lógica do capital, as quais, claramente defendem fins formativos na perspectiva instrumental, própria da racionalidade utilitária da educação.

O predomínio do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo assim como ocorre em âmbito institucional também é verificado no que tange à criação de leis voltadas para a área da educação. Fator que não só destitui de sentido a atividade legiferante própria do legislativo federal enquanto órgão representante da sociedade civil, como

revela o autoritarismo governamental e a definição de leis de forma impositiva, o que nada tem a ver com os preceitos de um Estado democrático de direito.

Fator que reitera a tese de que o legislativo federal embora legitimado por meio de preceitos constitucionais e tendo como sentido exógeno a representação da sociedade, cria, a partir da própria estrutura política institucionalizada uma dinâmica interna que focaliza fins endógenos tendo como centralidade o poder político.

Em seu sentido exógeno o legislativo federal constitui-se como uma exigência do Estado de direito o qual enquanto órgão da sociedade política estaria incumbido de representar a sociedade civil por meio da criação de leis definindo a sociedade e a educação. Em seu sentido endógeno, porém, o legislativo federal constitui-se como um aparato estatal da arena política em que se desdobram tensionamentos e disputas em torno do poder político. Neste sentido, em que pese o legislativo federal ter como finalidade constituir-se como a representação dos anseios da sociedade civil, este legisla apesar da sociedade e não para (e com) a sociedade. Nesta dinâmica, a sociedade civil é o fundamento, "o meio" da atividade legislativa, mas não seu "fim".

A sociedade civil é, portanto, o fundamento do legislativo federal. Ou seja, é por meio da sociedade civil e de seus fins exógenos que o legislativo federal se legitima enquanto atividade politica institucionalizada, e, é por meio da atividade política institucionalizada que o legislativo federal legitima seus fins endógenos, ou seja, são os fins exógenos do legislativo federal que sustentam seus fins endógenos.

A educação, enquanto um segmento da sociedade civil, inclusive, cumpre uma dupla finalidade no âmbito do legislativo federal. Uma finalidade político-instrumental e uma finalidade político-ideológica contribuindo tanto para o funcionamento do legislativo federal quanto para a (re)produção da dinâmica própria de atuação do legislativo federal. Como finalidade político-instrumental, a educação se constitui como expressivo objeto da atividade legislativa e como finalidade político-ideológica a educação se constitui como um campo de disputas em torno de diferentes projetos societários que se materializam por meio da educação. O que é possível constatar por meio da análise dos dados evidenciados na pesquisa.

No período de 2009 a 2016 foram apresentadas 2.054 proposições no âmbito da Câmara dos Deputados e 320 proposições no âmbito do Senado Federal. No caso específico das matérias legislativas voltadas para o ensino médio e considerando apenas as proposições normativas, recorte deste estudo, a atividade legislativa evidencia ao

todo 368 proposições normativas, sendo 308 da Câmara dos Deputados e 60 proposições do Senado Federal.

Os dados coligidos na pesquisa revelam a frágil efetividade do legislativo federal para a inserção de leis no ordenamento jurídico brasileiro. Mesmo diante do evidente fraco poder de agenda do legislativo federal e de aprovação de proposições, a maioria das proposições normativas apresentadas são projetos de lei, espécie de proposição que tem como finalidade transformar uma proposição em norma jurídica, representando 96% na Câmara dos Deputados e 84% no Senado Federal.

Em que pese a expressiva atividade legislativa das 368 proposições normativas, apenas 8 destas foram transformadas em norma jurídica, sendo que destas 8, 5 foram propostas pelo Poder Executivo, reiterando a supremacia deste em detrimento do Poder Legislativo, conforme já evidenciado pela bibliografia especializada.

A análise geral das proposições, permite evidenciar fragilidades na atividade legislativa, as quais por sua recorrência não só caracterizam-se como práticas institucionalizadas, como também constituem-se como condicionantes da atividade legislativa. Condicionantes estes, que tanto dificultam o acesso à atividade legislativa por parte de toda a população, quanto tornam o legislativo operante, porém, ineficiente.

Do ponto de vista do sentido exógeno do legislativo federal e sua atuação visando ao atendimento das demandas da sociedade da forma como se apresenta e das práticas instituídas na atividade legislativa este apenas se distancia de seus principais interessados. O estabelecimento de procedimentos simples, claros e objetivos seria suficiente para legitimar o reconhecimento e preocupação do legislativo federal em trazer os sujeitos para os quais se legisla para "dentro" do processo legislativo.

Além das fragilidades em torno da atividade legislativa enquanto técnica, constata-se por meio das proposições legislativas, a não linearidade entre as casas legislativas e o tensionamento político a partir do desentendimento, o qual se apropria das terminologias para a defesa de fins formativos completamente divergentes daqueles que menciona.

Os dados evidenciam, que embora a EC 59/2009 tenha sido uma iniciativa do legislativo federal, e mesmo esta apresentando desafios estruturais, humanos, normativos e reguladores, financeiros etc. para a sua implementação constata-se a ausência de proposições voltas para a sua efetivação.

Em um universo de 368 proposições voltadas para o ensino médio durante 7 anos de atividade legislativa em 3 legislaturas apenas 3[163] proposições fazem menção direta à EC 59/2009 delas (2 da Câmara dos Deputados e 1 do Senado Federal). Estas três proposições, por sua vez, além de restringirem-se à atualização documental o fazem tardiamente, tendo sido apresentadas em 2013, em 2014 e em 2016 respectivamente. Esta última, faltando seis meses para finalizar o prazo para a implementação da EC 59/2009.

A partir do cruzamento entre as categorias a partir dos dados e a EC 59/2009, constata-se que 6 das 11 categorias estabelecem relação direta com a EC: 1) EC 59/2009, 2) Material didático escolar, 3) Alimentação escolar, 4) Saúde escolar, 5) Transporte escolar, e, 6) Financiamento. No entanto, estas totalizam apenas 80 das 368 proposições do legislativo federal voltadas para o ensino médio no período de 2009 a 2016. Além disso, tal aproximação entre as proposições do legislativo federal e os preceitos constitucionais da EC 59/2009, em ambas as casas legislativas, se dá por terminologias e cruzamentos a partir das categorias de análise e não por iniciativa consciente e intencional dos legisladores.

Neste sentido, embora o legislativo federal apresente expressiva atuação entre os anos de 2009 a 2016, a produção legislativa no período denota a total ausência de linearidade por parte dos legisladores, não só no que se trata de um projeto de educação no sentido de convergir para um determinado fim formativo, mas também, no que se trata da produção de leis e de sua garantia no âmbito das condições do real.

Com relação à EC 59/2009 e especificamente às proposições que preveem atualização documental, embora já constatado neste estudo que a aprovação das proposições não se constitui como objetivo fim da atividade legislativa chama a atenção a morosidade do legislativo federal inclusive para transformar em norma jurídica até mesmo proposições que visam apenas atualização documental. O que revela um contrassenso já que a EC 59/2009 foi proposta pelo próprio legislativo, o qual embora tenha proposto e aprovado a mesma, não envida esforços sequer para declará-la enquanto direito, deixando neste caso de atender a mais alta norma jurídica, já que neste caso trata-se de adequação constitucional, e, conforme expresso na constituição federal de 1988 todos os documentos normativos devem atender aos preceitos constitucionais sob pena de serem considerados inconstitucionais.

---

[163] O número sobe para cinco se considerada a pesquisa complementar.

Embora a EC 59/2009 tenha sido uma das poucas proposições apresentadas pelo legislativo federal (Câmara dos Deputados) que tenha sido aprovada, já que o que se observa é a predominância do Poder Executivo em detrimento do Poder Legislativo no que tange à aprovação de leis, não há por parte do legislativo qualquer intencionalidade de apresentar proposições que convirjam para a declaração do direito de sua própria proposição.

Não focalizando proposições em torno da efetivação da EC 59/2009 o legislativo federal apresenta entre os anos de 2009 e 2016, proposições voltadas para outras áreas do ensino médio, focalizando com expressividade as questões curriculares. Assim sendo, das 368 proposições apresentadas pelo legislativo federal 45% delas versam sobre modificações no currículo do ensino médio, totalizando 49% das proposições da Câmara dos Deputados e 39% das proposições do Senado Federal.

A atuação dos legisladores nas matérias legislativas que versam sobre o currículo escolar, ocorre majoritariamente por meio de proposições que intencionam ou criar disciplinas para serem inseridas no currículo, ou, criar temáticas para serem inseridas dentro das disciplinas, revelando uma concepção restrita de currículo associada à "listagem de conteúdos", o que inclusive, pode se constituir como um elemento motivador para a recorrente apresentação de proposições nesta área, já que assim compreendido, mudanças curriculares não demandam de investimentos. Além disso, constata-se, por parte do legislativo federal proposições que além de não qualificarem a educação, acabam por desconsiderar a realidade da educação brasileira e o contexto das condições objetivas em que esta se forja.

No que concerne à iniciativa parlamentar em torno de definições curriculares importa evidenciar que esta acaba por desconsiderar a legislação vigente que atribui a função de deliberar acerca do currículo à órgãos especializados específicos. O legislativo federal, ao tomar para si uma atribuição exclusiva de órgãos competentes, e, portanto, com conhecimentos técnicos acerca da educação, acaba por apresentar proposições dissonantes dos dispositivos normativos (leis, diretrizes, pareceres, resoluções, portarias, planos, programas) que regem a educação brasileira, fazendo com que a atividade legislativa se torne, ou obsoleta por não estar atualizada aos dispositivos normativos vigentes, ou redundante, por apresentar propostas já contempladas por estes dispositivos. Em ambos os casos, as proposições não surtem efeito positivo, nem no âmbito do legislativo, nem no âmbito educacional. No âmbito legislativo estas se constituem contraproducentes já que o acúmulo de proposições promove não só a

morosidade na tramitação das proposições, como também, sobrecarrega as comissões as quais acabam por ter que deliberar em torno de proposições que sequer atendem aos preceitos da constitucionalidade. Além disso, a apresentação de proposições sobre matérias legislativas já apresentadas e/ou em tramitação, bem como a reapresentação de proposições tanto por parte do próprio autor, bem como, de autores diversos acaba por comprometer a atividade legislativa. O excessivo número de proposições promove não só a morosidade da atuação do legislativo federal como também o dispêndio financeiro para a tramitação das mesmas já que são mobilizados todos os recursos para tal. Em âmbito educacional, devido a atuação com finalidades educacionais difusas as proposições do legislativo federal acabam apenas por reforçar a fragmentação e disciplinarização do currículo.

Cabe evidenciar que embora não prestem um papel relevante para qualificar a educação em nível médio, as proposições do legislativo federal para o currículo revelam uma agenda politica para esta etapa de ensino e suas intenções formativas. O que se observa a partir da análise das proposições advindas do legislativo federal é que estas revelam a defesa de projetos educacionais conservadores e liberais associados à educação para o mercado de trabalho, chegando inclusive a defender, sem constrangimentos, a retomada de princípios formativos vividos no período ditatorial. Os maiores retrocessos em torno da atividade legislativa para o ensino médio, são evidenciados por meio da proposição do PL 6840/2013 e da apresentação e aprovação da MPV 746/2016 que promove a "restruturação" do ensino médio, bem como, da apresentação e tramitação (ainda que claramente atentando aos princípios constitucionais) do PL 867/2015 conhecido popularmente como "Escola sem Partido".

A agenda do legislativo federal para o ensino médio e a apresentação de proposições de caráter conservador, liberal, economicista e com resquícios opressores, inspirados em tempos ditatoriais, não só não qualificam a educação como representam uma ameaça à formação educacional dos jovens e à própria democracia já que mesmo proposições tidas como transgressoras do maior ordenamento jurídico que é a constituição federal, a exemplo do PL da "Escola sem partido" são apresentadas pelos legisladores e tidas como admissíveis na Comissão de Constituição de Justiça e Cidadania chegando a tramitar nas casas legislativas.

Tais proposições não só retrocedem em relação aos direitos já conquistados por esta etapa de ensino, mas, sobretudo, evidenciam o currículo como um campo de

disputas, e claramente um "lugar" para instituir não só projetos educacionais mas também projetos societários.

As proposições do legislativo federal, no que tange à questões curriculares, não só ferem a autonomia das escolas revelando simplesmente a desconsideração dos educadores como sujeitos que pensam e fazem educação cotidianamente, e, que portanto, são potencialmente àqueles que tem maiores condições de contribuir para o debate em torno de definições curriculares como se constitui como uma dupla transgressão: desconsidera as leis e desconsidera a própria educação. A desconsideração das leis começa pelo próprio ato de legislar em torno de aspectos curriculares, quando esta atribuição já está definida em lei à órgãos competentes. Neste caso, em tratando-se de matérias legislativas relacionadas ao currículo caberia aos legisladores a apresentação de proposições na modalidade de indicações (INC) ao MEC. Não obstante legislar sobre matérias que não são de sua competência, o legislativo federal atua apresentando proposições para o currículo escolar desconsiderando as normatizações legais que regem a educação brasileira o que é um contrassenso, para uma estrutura estatal que tem como atribuição central criar leis, e portanto, minimamente, conhece-las. A atuação do legislativo desconsidera a própria educação, apresentando proposições crassas, incoerentes e beirando ao absurdo, empregando conceitos e terminologias inadequadas, obsoletas, ou já vigentes, desconsiderando que o currículo é o espaço de autonomia das escolas, e, portanto, desrespeitando a autonomia dos sistemas de ensino e dos educadores, os sujeitos que pensam e fazem a educação, e sobretudo, desrespeitando as juventudes à quem se destinam tais propostas formativas.

Do ponto de vista da garantia do direito à educação, o encaminhamento mais assertivo parte do legislativo federal não seria propor mais proposições para instituir mais planos, políticas, programas, disciplinas, temáticas curriculares, e sim, requerer, enquanto órgão legiferante, deliberativo e fiscalizador que as determinações já em vigor e os direitos já declarados funcionem adequadamente.

As proposições para o currículo escolar, portanto, são as que mais evidenciam o fim endógeno do legislativo federal, o qual, autoritariamente, legisla mesmo sem ter atribuição para tal e ainda o faz desconsiderando até mesmo os preceitos constitucionais que são os preceitos que fundamentam a existência da democracia e do próprio legislativo federal.

Importa, pois, evidenciar que ainda que se tratasse de competência regimental do legislativo federal deliberar sobre matérias legislativas em torno de definições

curriculares, esta só teria legitimidade se ocorresse, com e a partir daqueles que pensam e fazem educação cotidianamente nas escolas de todo o país. No caso específico do ensino médio, também tomando-se em consideração as juventudes. Pensar a escola com e a partir dos jovens e não pelos jovens é considerar a condição juvenil e romper com a lógica hierárquica e adultocentrica que esteve historicamente determinando a educação escolar, caso contrário, tal atuação, como ocorre hoje, ao desconsiderar a categoria de profissionais da educação e juventudes ao invés de qualificar a educação acaba por constituir-se em atuação invectiva.

Uma característica condicionante da atividade legislativa, portanto, é a desconsideração, não só das construções legais constituídas de modo representativo, democrático e legítimo como também a desconsideração dos sujeitos à que estas ações se destinam.

O que se observa por meio das proposições advindas do legislativo federal para o ensino médio no período de 2009 a 2016 em todas as demais categorias (alimentação escolar, saúde escolar, material didático escolar, transporte escolar, financiamento, profissionais da educação, infraestrutura e condições materiais, juventudes e tempo escolar) é que estas, assim como as proposições voltadas para o currículo, fundamentam-se em perspectivas tradicionais e técnicas voltadas para a manutenção da ordem vigente, com bandeiras em defesa dos princípios da meritocracia e da formação para o mercado de trabalho, denotando claramente o predomínio da base governista no congresso nacional de cunho conservador e liberal, retrocedendo em relação aos direitos já conquistados em âmbito educacional.

Neste sentido, em todas as categorias, portanto, constata-se, por parte do legislativo federal proposições que além de não qualificar a educação, desconsideram a realidade da educação brasileira e o contexto das condições objetivas em que esta se forja. Além disso, as proposições do legislativo federal evidenciam também a ausência de conhecimento sobre planos, políticas e programas educacionais já em vigência e que norteiam a educação, bem como, revelam a ausência de proposições que qualifiquem os referidos programas de modo a garantir sua oferta com qualidade e para todos.

No caso específico dos programas suplementares, em que pese as demandas em torno da efetivação destes serem de conhecimento da sociedade civil organizada, inclusive veiculadas na mídia, os legisladores não tomam como referentes estas demandas para elaborar suas proposições.

Com relação a redação das proposições do legislativo federal estas revelam a ausência de especificações acerca da operacionalização das proposições inviabilizando a sua possível efetivação. A frágil formação técnica denota inclusive fragilidades tanto no que tange às questões conceituais quanto com relação à aspectos em torno da construção textual e a desconsideração dos preceitos constitucionais e legais o que acaba por configurar em sua injuricidade.

A atividade legislativa evidencia também divergência no tratamento de proposições idênticas ou similares resultando em encaminhamentos diferentes na tramitação das mesmas, o que revela a subjetividade da atuação legislativa, já que esta pode depender de fatores políticos diversos, o que inclusive pode justificar a apresentação de proposições sobre matérias legislativas já apresentadas e/ou em tramitação ou até mesmo a reapresentação das proposições.

Além dos aspectos evidenciados, constata-se por meio das proposições legislativas, a não linearidade entre as casas legislativas e o tensionamento político a partir do desentendimento, o qual se apropria das terminologias para a defesa de fins formativos completamente divergentes daqueles que menciona.

Tais fragilidades em torno da atividade legislativa, por sua recorrência, denotam se tratar de práticas instituídas, e portanto, de condicionantes da atividade legislativa, que destituem de sentido os fins para que o legislativo federal foi criado. Embora algumas fragilidades evidenciadas possam ser justificadas e/ou respondidas por especialistas da área legislativa, se podem ser identificadas, inclusive pela estrutura burocrática do legislativo federal, não se justifica a permanência destas. A correção das mesmas, caso fosse de interesse dos legisladores, poderia ser realizada sem maiores entraves, já que os próprios legisladores é que criam as normatizações e regulamentações em torno de sua prática.

As fragilidades do legislativo federal no que tange à técnica legislativa, evidenciam, portanto, a ineficiência "útil" do legislativo federal e a transformação desta em um condicionante da atividade legislativa, uma vez que estas fragilidades mesmo já tendo sido observada pelos legisladores e inclusive mencionadas nos pareceres das comissões, contraditoriamente, permanecem na atividade legislativa.

As fragilidades em torno da atividade legislativa, inclusive, por seus condicionantes não torna acessível a produção e tramitação legislativa à toda a população, embora contraditoriamente, todas as proposições e atos em torno da tramitação das mesmas sejam de caráter público.

Importa observar que também foram evidenciadas proposições voltadas para perspectivas críticas, humanistas com bandeiras em defesa da educação integral, do acesso a bens e direitos e da redução das desigualdades evidenciando o reconhecimento da educação pública obrigatória, gratuita e de qualidade enquanto preceito constitucional e enquanto direito social por parte dos legisladores, no entanto, estas ocorrem em número bastante reduzido em detrimento das primeiras.

Em sua maioria, as proposições recortadas e analisadas, em todas as categorias, apresentam proposições híbridas que confirmam o caráter endógeno do legislativo federal, cumprindo mais com finalidades destinadas ao funcionamento e existência do legislativo federal do que de fato com o atendimento de perspectivas reais de mudança da sociedade e/ou do cenário educacional.

Em síntese, o que pode-se depreender deste estudo é que a democracia assim como os direitos, embora proclamada no Brasil não ocorre linearmente, pois encontra entraves no contexto das contradições do real, o que faz com o país tenha vivido mais tempo em outros regimes de governo, do que o democrático propriamente dito.

Os resquícios de um país escravocrata, patrimonialista, patriarcalista, portanto, permanecem na sociedade, nas práticas sociais, e, mesmo na estrutura burocrática estatal, o que imprime condicionantes nas práticas advindas desta, ou seja, não é que as estruturas burocráticas não funcionem, pelo contrário, funcionam. A questão é a finalidade à que servem já que a centralidade está no poder político e não na democracia.

Aspecto que fundamenta a existência de práticas politicas governamentais não legítimas, portanto, não democráticas, contraditoriamente, servindo-se da própria estrutura democrática para fazê-lo. Este princípio é o fundamento do poder executivo e do poder legislativo, e inclusive, da predominância do primeiro sobre o segundo, ainda que do ponto de visto normativo tenha o segundo a competência precípua de legislar.

Assim sendo, a partir do estudo empreendido é possível constatar que embora tenha sido o próprio legislativo federal o propositor da EC 59/2009, ao longo do tempo previsto para a sua implementação (2009 - 2016), não envidou esforços no sentido de fazer cumprir/dar materialidade para os dispositivos constitucionais previstos pela EC 59/2009, sequer para a sua declaração enquanto direito. Tampouco a atividade legislativa converge para a garantia do direito à educação, já que as proposições apresentadas para o ensino médio pelo legislativo federal no período de 2009 a 2016 não só se distanciam da efetivação da EC 59/2009 como também sequer dialogam com

a garantia do direito à educação em nível médio e/ou com as políticas educacionais vigentes, pelo contrário, algumas delas são claramente contrárias aos fins formativos defendidos pelos documentos normativos vigentes. Ou seja, a atuação dos legisladores durante os sete anos previstos para a implementação da EC 59/2009, não só não avança na efetivação da EC 59/2009 e/ou na efetivação do direito à educação em nível médio, como faz o seu contrário, retrocede.

Não só retrocede como evidencia que o legislativo federal tem como referente seus fins endógenos. Portanto, embora o legislativo federal enquanto estrutura estatal, exigência do estado democrático de direito, tenha sido instituído a partir dos princípios e fundamentos democráticos e regulamentados em consonância com a constituição federal este, por sua vez, não garante "resultados" democráticos. Pelo contrário, a exemplo do que se observa por meio da aprovação da MPV 746/2016, este simplesmente desconsidera à sua gênese enquanto representação da vontade soberana do povo.

Inclusive, é parte do sentido exógeno do legislativo federal que as representações políticas beirem ao obscurantismo, como o retrato de um povo que historicamente viveu a negação de direitos, tais representações atendam aos interesses da "ineficiência útil" que contraditoriamente se fundamenta em uma democracia não democrática.

Diante dos condicionantes evidenciados na atividade legislativa por meio da análise das proposições, chega-se a conclusão de que considerando-se os fins endógenos do legislativo federal, seria ingênuo apontar uma suposta crise e/ou falência do legislativo federal devido a ausência de linearidade e/ou fundamento teórico na constituição de uma agenda para a educação ou ainda ou seu fraco poder de atuação mediante a tramitação das proposições visando transformá-las em norma jurídica, uma vez que, por meio de sua dinâmica própria de funcionamento, o legislativo federal atende precipuamente e eficazmente as suas demandas.

Os mecanismos democráticos, portanto, não garantem a democracia, inclusive estes se tornam frágeis se à serviço de um governo autoritário. Fica, portanto, evidente por meio deste estudo, que a depender do governo à que se legisla, o legislativo federal não serve para propor e aprovar leis, já que quando isto é preciso ser feito, o poder executivo é que o faz. O legislativo federal, serve para sustentar a existência da estrutura burocrática e democrática a qual, contraditoriamente, é o fundamento para atender a fins não democráticos.

Os condicionantes da atividade legislativa, podem até não ser empregados de modo consciente e/ou intencional pelos legisladores, mas a existência e permanência destes sim, já que atendem aos fins endógenos esperados.

Os dados, portanto, reiteram a tese de que, embora o legislativo federal se constitua como órgão político da sociedade civil e uma exigência do Estado de direito, este, a partir das próprias regulamentações que o normatizam, criadas por ele mesmo, enquanto aparelho burocrático, assume fins próprios que, não só destituem de sentido o fim para que foi criado, como também revela o estabelecimento de uma dinâmica própria que imprime condicionantes na atividade legislativa a ponto de torná-la operante, porém, ineficiente exogenamente, de modo que a ineficiência do aparato legislativo se torne eficiente/útil para o cumprimento dos seus fins endógenos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas. **UNESCO Brasil**, Rede Pitágoras. Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

ABRANTES, Talita. Afinal, o que muda agora que Cunha rompeu com Dilma? **Exame**. Publicado em: 19 ago. 2015. Disponível em:<https://exame.abril.com.br/brasil/afinal-o-que-muda-agora-que-cunha-rompeu-com-dilma/> Acesso em: 29 jul. 2019.

AGÊNCIA Câmara Notícias. Conheça a tramitação de propostas de emenda à Constituição. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/481883-CONHECA-A-TRAMITACAO-DE-PROPOSTAS-DE-EMENDA-A-CONSTITUICAO.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

AGÊNCIA Estado. Para angariar votos pela reforma da Previdência, governo cobra ministros e redistribui cargos. **Agência Estado.** Publicado em: 13 dez. 2017. Disponível em: <http://www.itatiaia.com.br/noticia/para-angariar-votos-pela-reforma-da-previdenc> Acesso em: 29 jul. 2019.

AGÊNCIA PÚBLICA. Conheça as 11 bancadas mais poderosas da Câmara. Mapeamento feito pela Pública revela quais são os grupos de deputados mais numerosos e atuantes na Casa. Saiba quem defende o quê. Agência Pública. Publicado em: 19 fev. 2016. Disponível em:<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/conheca-as-11-bancadas-mais-poderosas-da-camara/?fbclid=IwAR2loZ7ced-5XDTwKsecVQhDPvR-zWVy9kAZxONr7DLI7nKNqjEzt8N0q3g> Acesso em: 29 jul. 2019.

AGUIAR, Aline Neves. Política ou "politicagem"?: rearranjos sociais para a concessão de cargos comissionados em um município no interior de Pernambuco.**31ª Reunião Brasileira de Antropologia.** Direitos Humanos e Antropologia em ação. 09-12 dez. 2018, Brasília/DF. Disponível em:<https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q...> Acesso em: 29 jul. 2019.

ALVES, Alda Judith. A "Revisão Bibliográfica" em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**.n.81, p.53-60, maio, 1992. Disponível em:< http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf > Acesso em: 29 jul. 2019.

ALVES, Miriam Fábia; ALVES, Edson Ferreira. Gestão democrática na educação básica. Políticas e formas de participação. In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ALVES, Antonio Sousa; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. A Reforma do estado e os efeitos da política de focalização do FUNDEF para o financiamento do ensino médio no estado do Maranhão De 1996-2006. **XXVI Simpósio da ANPAE** "Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social", 27 a 30 de maio de 2013, Recife, Pernambuco. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AntonioSousaAlves-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

AMARAL, Ana Regina Villar Peres. O Parlamento brasileiro. Processo, produção e organização legislativa: o papel das Comissões em perspectiva comparada. 2009. 174f. **Dissertação.** Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e ao Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados-IUPERJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/6504>Acesso em: 29 jul. 2019.

AMARAL, Daniela Patti do.; OLIVEIRA, Renato José de. Na Contramão do Ensino Médio Inovador: Propostas do Legislativo Federal para Inclusão de Disciplinas Obrigatórias na Escola. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011. Acesso em: 29 jul. 2019.

ANGELI, Felippe. O Papel do legislativo na segurança pública - Análise da atuação do Congresso Nacional em 2015. **Instituto Sou da Paz.** São Paulo, SP: 2016. Disponível em:<http://soudapaz.org/upload/pdf/pesquisa_poder_legislativo_isdp.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

ANPEd. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Publicado em: 10 abr. 2017. Disponível em:< http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao> Acesso em: 29 jul. 2019.

ANPEd. Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio. 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio> Acesso em: 29 jul. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica. A cooperação entre os entes federado. In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <ww.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Entrevista educação básica obrigatória e gratuita. Avanços e desafios. In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. FUNDEF: Uma avaliação preliminar dos dez anos de sua Implantação. **30º Reunião anual da ANPED.** GT: Estado e Política Educacional/n.05. Caxambu, MG, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em:<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. JACOMINI, Márcia Aparecida. KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.) **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

ASSUNÇÃO-MATOS, Alfredo; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. O trabalho, a terceirização e o Legislativo brasileiro: Paradoxos e controvérsias. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 16(2), abr-jun 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v16n2/v16n2a02.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da Democracia no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **RevistaRetratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em:< http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/63/57> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

BARBIERI, Aline Fabiane; NOMA, Amélia Kimiko. Políticas públicas de educação e saúde na escola: apontamentos iniciais sobre o programa saúde na Escola (PSE). **Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá, 12 a 14 de Junho de 2013. Disponível em:< http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/08.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Luís Roberto. In: MARIZ, RENATA. BRÌGIDO, Carolina. **STF suspende lei que proibia ensino sobre gênero nas escolas do Paraná.** Publicado em: 19 jun. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015> Acesso em: 29 jul. 2019.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BARBOSA,ANA MAE. Arte-Educação no Brasil. Realidade Hoje e Expectativas Futuras. **Scielo.** Tradução Sofia Fan. 1989. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BASÍLIO, ANA LUIZA. Base Nacional Comum Curricular: muitas perguntas, poucas respostas. **Carta Educação.** Publicado em: 06 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/base-nacional-comum-curricular-muitas-perguntas-poucas-respostas/>Acesso em: 29 jul. 2019.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____.**Dicionário de política** I. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf > Acesso em: 29 jul. 2019.

BERNARDIM, Márcio Luíz; SILVA, Monica Ribeiro da Silva. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educ. rev.** [online]. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100211&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29 jul. 2019.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em:< http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/703/705> Acesso em: 29 jul. 2019.

BORBA, Hérica Angela. Políticas Públicas Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania. 183f. **Dissertação.** Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – MG. 2011. Disponível em:<ww.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BorbaHA_1.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRAGA, Karen Costa. A Inconstitucionalidade da DRU sob a luz do inciso xi do artigo 167 da Constituição Social e a falsa ideia do déficit previdenciário brasileiro. Revista Estudo & Debate. Disponível em:

<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/675> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (Coord.) Educação: o perfil e a agenda privatista do Congresso Nacional: Legislatura 2015-2019. Brasília, DF : Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em:<https://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/educacao_perfil_agenda_privatista_congresso_nacional.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em:<Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Constituição Politica do Imperio do Brazil. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Politica do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do **Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Leis Constitucionais. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.Disponível em: <http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL.Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848 de 7 de dezembro de 1940. Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/12/1940, Página 23911. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Decreto-Lei n.37.016 de 31 de março de 1955. Institui a companhia da Merenda Escolar. Diário Oficial da União - Seção 1 de 02/04/1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Decreto-Lei n. 869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 6.533 de 24 de maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6533.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei 5.700, de 1º de setembro de 1971. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5700.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei 8.421, de 11 de maio de 1992. Altera a Lei 5.700, de 1 de setembro de 1971, que dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8421.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei 9.503 de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei 12.031, de 21 de setembro de 2009.Altera a Lei 5.700, de 1 de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. PEC 96. Leitura Pública PEC 96/2003. 9 de dezembro de 2003. Disponível em:<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=10/12/2003&paginaDireta=40456> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. PARECER 349. Da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, sobre a Proposta de Emenda à Constituição nº 96, de 2003, tendo como 1ª Signatária a Senadora Ideli Salvatti que acrescenta novo parágrafo ao art. 73 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para estabelecer, a partir de 2005, a regressividade da Desvinculação das Receitas da União (DRU) no cálculo da aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Disponível em:<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=23/04/2008&paginaDireta=10469> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/DCNEM. Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdfAcesso em: 29 jul. 2019.>

_____. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/CNE/CEB/DCNEM. Resolução n. 3 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/DCNEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/**Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC. Portaria n. 618, de 24 de junho de 2015. Gabinete do Ministro. Dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial.** Seção 1, n.119, 24 de junho de 2015. Disponível em:< http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Portaria_MEC_618_2015.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/SINAEB. Portaria n. 369 de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União** n. 86, de 6 de maio de 2016, Seção 1, pág. 26. Disponível em:<https://lex.com.br/legis_27132114_PORTARIA_N_369_DE_5_DE_MAIO_DE_2016.aspx>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC.. Portaria n. 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC n. 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União** n. 165, Seção 1, pág. 16 de 26/08/2016. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27180245_PORTARIA_N_981_DE_25_DE_AGOSTO_DE_2016.aspx >Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Portaria n. 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Ministério da Educação.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 10, de 04 de março de 1996. Altera os arts. 71 e 72 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, introduzidos pela Emenda Constitucional de Revisão nº 1, de 1994. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc10.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006.Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 64 de 4 de fevereiro de 2010.Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição n. 96A, de 2003. Acrescenta § 3° ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica; e dá nova redação ao § 4° do art. 211, ao § 3° do art. 212 e ao caput do art. 214, acrescentando-lhe inciso VI.**Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/93462> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Proposta de Emenda à Constituição 241, de 15 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Inteiro Teor. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351 >Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 ° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 1.055, de 25 de abril de 2017. Redefine as regras e os critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola – PSE por estados, Distrito Federal e municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/prt_1055_25_5_2017.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n° 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116 63-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino

fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 12.061 de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm > Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei 12.472, de 1° de setembro de 2011. Acrescenta § 6º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12472.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n.9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 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.

_____. Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm#art2>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 12.038, de 1° de outubro de 2009.Altera o art. 250 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, para determinar o fechamento definitivo de hotel, pensão, motel ou congênere que reiteradamente hospede crianças e

adolescentes desacompanhados dos pais ou responsáveis, ou sem autorização. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12038.htm#art1>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 12.015, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5o da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1o de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm#art5>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 11.276, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm > Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 12.306, de 6 de agosto de 2010. Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pela União aos Estados e ao Distrito Federal, institui o Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio, para o exercício de 2010, e dá outras providências. Conversão da Medida Provisória nº 484, de 2010. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12306.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 12.306, de 6 de agosto de 2010. Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pela União aos Estados e ao Distrito Federal, institui o Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio, para o exercício de 2010, e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12306.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 13.415de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.**Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005.Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.**Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara. 2017.

BRASIL/MEC/FNDE/PNAE. Sobre o PNAE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pnae>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. MEC. FNDE. CD. Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012.Estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Delibertativo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11398-resolucao-transp-escola-acessivel-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Programa Caminho da Escola. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. MEC/CE/CEB. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Ministério da Educação. Conselho da Educação. Câmara da Educação Básica. Aprovado em 05 de maio de 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC. Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015. Versão Preliminar. Junho 2014. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/PNLD. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Ministério da Educação. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/PNLEM. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Ministério da Educação. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/pnlem>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/PBE. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/DAB/PSE. Programa Saúde na Escola (PSE). Departamento de Atenção Básica (DAB). Secretaria de Atenção à Saúde. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/FNDE/PNATE. Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/programas/pnate>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/FNDE. Apresentação. Disponível em:<https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/616?Itemid=871> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/MEC/INEP. Censo escolar da educação básica 2016. Notas Estatísticas. Brasília-DF. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Fevereiro de 2017. Disponível em:<download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/.../notas_estati...> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Censo escolar da educação básica 2017. Notas Estatísticas. Brasília-DF. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Janeiro de 2018. Disponível em:<https://www.google.com/search?q=nota+técnica+ensino+médio+2017&oq=nota+técnica+ensino+médio+2017&aqs=chrome..69i57.296j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL/SENADO FEDERAL. Resolução n. 26 de 2013. Estabelece mecanismo de participação popular na tramitação das proposições legislativas no Senado Federal. **Senado Federal.** Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=266807> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. CONGRESSO. SENADO FEDERAL. Regimento Interno: Resolução nº 93, de 1970. – Brasília: Senado Federal. 2019. Disponível em:<https://www25.senado.leg.br/documents/12427/45868/RISF+2018+Volume+1.pdf/cd5769c8-46c5-4c8a-9af7-99be436b89c4> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. CONGRESSO. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Resolução nº 17, DE 1989. Aprova Regimento interno da Câmara dos Deputados. Brasília: Senado Federal. 2019. Disponível em:<https://www.camara.leg.br/internet/legislacao/regimento_interno/RIpdf/RegInterno.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. PARECER PLS 141. Comissão De Educação, Cultura e Esporte. Decisão terminativa, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 141, de 2009, que autoriza a União a instituir programa nacional de reforço escolar na educação básica pública, denominado Programa de Apoio ao Sucesso Escolar na Educação Básica Pública (PASSEBEM). **Câmara dos Deputados.** Disponível em: <file:///C:/Users/Vanessa/Desktop/Downloads/DOC-Relatório%20Legislativo-20090520.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. PARECER PLS 189. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Decisão dobre o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 189, de 2013, do Senador Blairo Maggi, que institui o Programa Nacional de Incentivo à Educação Escolar Básica Gratuita (PRONIE). **Câmara dos Deputados.** Disponível em:<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4770251&disposition=inline>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Lei 12.345 de 9 de dezembro de 2010. Fixa critério para instituição de datas comemorativas. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12345.htm> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. MEC. PROEMI. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Médio. Publicado em: 2016. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. CONAE. Documento Final. Presidência da República. **Ministério da Educação.** Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. Disponível em:<conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Resolução nº 17, de 1989. Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. **Câmara dos Deputados.** Centro de Documentação e Informação. Disponível em:< http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos deputados/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%2025-2017.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. CEENSI. Projeto de Lei n. 6.840 de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. **Câmara dos Deputados. Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

BRITO, Vilma Miranda de. Perspectivas e desafios da ampliação da escolarização obrigatória no Brasil. **ANPAE.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Eixo 2 - Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar. 27 a 30 de maio de 2013 – Recife. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/VilmaMirandadeBrito-ComunicacaoOral-int.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

CÂMARA dos Deputados. **Conheça o Processo Legislativo**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/processolegislativo> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____.**Conheça a tramitação de PECs**. Publicado em: 05 jul. 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/agencia/noticias/70153.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____.**Como nascem as Leis.** [s.d]. Disponível em:< http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/como-nascem-as-leis> Acesso em: 29 jul. 2019.

CÂMARA NOTÍCIAS. Projeto institui normas para a execução de programas de acesso a livros didáticos. Educação e Cultura. **Câmara Notícias**. 11 jan. 2012. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/207739-PROJETO-INSTITUI-NORMAS-PARA-A-EXECUCAO-DE-PROGRAMAS-DE-ACESSO-A-LIVROS-DIDATICOS.html>Acesso em: 29 jul. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. Insumos para o debate 2 – **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em:< http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

CANTERGI, Eduardo. **Processo Legislativo Federal da Lei Complementar e da Lei Ordinária no Brasil.** s.d. Disponível em:<http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2007_1/eduardo_cantergi.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

CAPES. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES.** Disponível em:<www.periodicos.capes.gov.br/>Acesso em: 29 jul. 2019.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em:<http://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771>Acesso em: 29 jul. 2019.

CARNE estragada que seria usada em merenda escolar é apreendida no Marajó. Disponível em: < https://g1.globo.com/pa/para/noticia/carne-estragada-que-seria-usada-em-merenda-escolar-e-apreendida-no-marajo.ghtml> Acesso em: 29 jul. 2019.

CARTA capital. Entenda o que está em jogo com a PEC 241. Publicado 07 out. 2016. **Carta Capital.** Disponível em:<https://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>Acesso em: 29 jul. 2019.

CARTA Capital. Em retaliação ao PT, Cunha acolhe pedido de impeachment contra Dilma. **Carta Capital.** Publicado em: 02 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/em-retaliacao-ao-pt-cunha-acolhe-pedido-de-impeachment-contra-dilma-5647.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Bolsonaro em 25 frases polêmicas. Publicado em: 29 out. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. "Bancada dos parentes" resiste no Congresso. Publicado em: 17 out. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bancada-dos-parentes-resiste-no-congresso/> Acesso em: 29 jul. 2019.

CARRANO, Paulo. In: Reforma do ensino médio de Temer é para "baratear" escolas públicas e empurrar alunos para o ensino privado, dizem professores. Publicado em: 22 set. 2016. Disponível em:< http://www.viomundo.com.br/denuncias/reforma-do-ensino-medio-de-temer-e-para-baratear-escolas-publicas-e-empurrar-alunos-para-o-ensino-privado-dizem-professores.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____.Com iminência de implementação de reforma curricular no Ensino Médio, pesquisadores apontam equívocos e retrocessos em retomadas que remontam aos anos 40. **ANPEd**. Reportagem: Camilla Shaw. 16 set. 2016a. Disponível em:<http://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam> Acesso em: 29 jul. 2019.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Educação pública de qualidade:** quanto custa esse direito? – 2. ed. – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CASSINI, Simone Alves. Federação e Educação no Brasil: a atuação do poder legislativo nacional para a regulamentação do regime de colaboração. 179f. **Dissertação**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. 2011. Disponível em: < http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5277_SIMONE%20ALVES%20CASSINI.p> Acesso em: 29 jul. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et. al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERDEIRA, Pablo. et al. **Congresso em Números:** a produção legislativa do Brasil de 1988 a 2017. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio

Vargas, 2018. Disponível em: < http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/24019/Congresso%20em%20n%C3%BAmeros%202017%20-%20a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20legislativa%20do%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y > Acesso em: 29 jul. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

COELHO, Juçara Eller. O Decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. **Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE.** Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20estado%20e%20politicas%20educacionais%20na%20historia%20da%20educacao%20brasileira/o%20decreto%20n%202208-97%20e%20a%20reforma%20da%20educacao%20profissional.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

COSTA, Denise Souza. O Direito Fundamental à Educação no Estado Constitucional Contemporâneo e o Desafio da Universalização da Educação Básica. 188f. **Dissertação.** Mestrado em Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio Grande do Sul – PUC. 2010. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp142859.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

COUTO, Cláudio Gonçalves. O Avesso do avesso. Conjuntura e estrutura na recente agenda política brasileira. **FGV Pesquisa.** Disponível em:<http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/couto_-_o_avesso_do_avesso.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

COUTO, Cláudio Gonçalves; ARANTES, Rogério Bastos Arantes. **Constituição ou políticas públicas?** Uma avaliação dos anos FHC. Disponível em:<http://sbdp.org.br/arquivos/material/344_constpolpub.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

CURY, Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação: Duas formulações. **Caderno de Pesquisa**, n. 104, julho, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Vanessa/Documents/Downloads/724-2674-1-PB.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133020020080000010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Direito à educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002a. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Sistema nacional de educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no sistema nacional de educação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – Trabalho Encomendado GT05-Estado e Política Educacional . 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-desafios-e-perspectivas-do-regime-de-colaboracao-e-do-regime-de-cooperacao-no>Acesso em: 29 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741> Acesso em: 29 jul. 2019.

CHAIB, Julia, TEMÓTEO, Antonio. Presidente Michel Temer critica estudantes por ocupação de escolas. **Correio Braziliense.** Publicado em: 09 nov. 2016. Disponível em:<http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/11/09/internas_polbraeco,556484/presidente-michel-temer-critica-estudantes-por-ocupacao-de-escolas.shtml>Acesso em: 29 jul. 2019.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias** [online], 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29 jul. 2019.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e medo**. 1989. Disponível em:< http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chaui.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

CNDE. Posicionamento Público: MEC Revoga Novo Sistema Para Avaliação Da Educação Básica Previsto No Pne. 2016. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação(CNDE)** Disponível em:<http://campanha.org.br/avaliacao/posicionamento-publico-mec-revoga-novo-sistema-para-avaliacao-da-educacao-basica-previsto-no-pne/>Acesso em: 29 jul. 2019.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Análise à Emenda Constitucional nº 59/2009. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 373-382, jul./dez. 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____.Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Piso do magistério será de R$ 1.917,78, em 2015. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.** Publicado em: 09 jan. 2015. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1443-cnte-informa-708-09-de-janeiro-de-2015/14233-piso-do-magisterio-sera-de-r-1-917-78-em-2015.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação,** Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em:< http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> Acesso em: 29 jul. 2019.

DAVANÇO, Sandra Regina. A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade. 123f. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Mudanças no mundo do trabalho e educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2008. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_davanço.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Set /out /nov /dez 2003 n.24. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em: 10 fev. 2019.
DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> Acesso em: 29 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares. (Orgs.) **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014. Disponível em:< http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, DF: Plano, 2000.

DIEESE. PEC nº 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **DIEESE.** n. 161. Set. 2016. Disponível em:< ttps://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Introdução. In: Os desafios da universalização da educação básica. Ano XXI Boletim 16 - Novembro 2011. **TV Escola.** Salto para o Futuro. Disponível em:<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17381116-Universalizacao.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Entrevista. In: SAVIANI, Dermeval. Entrevista. In: Dossiê PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.8, n.14, jul./dez. 2014. – Brasília: CNTE, 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2): 113-118, 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis ; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

ESCOLAS públicas têm merenda estragada e ratos na cozinha. Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em:<http://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/2011/05/escolas-publicas-tem-merenda-estragada-e-ratos-na-cozinha> Acesso em: 29 jul. 2019.

ESTADÃO. Garantir acesso de jovens de 15 a 17 anos depende de políticas focalizadas. Todos pela Educação. 19 de julho de 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/garantir-acesso-de-jovens-de-15-a-17-anos-depende-de-politicas-focalizadas/> Acesso em: 29 jul. 2019.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade. Mudanças e permanências. In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

FERNANDES, Florestan. Entrevista a Transformação, nº 2, 1975.

FERNANDES, Francisco da Chagas. Entrevista Educação básica obrigatória e gratuita. Avanços e desafios. In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em:<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/769.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

FERREIRA, Felipe Nobrega. Porrete e voto: A nova república velha em Victor Nunes Leal. **Biblos**, Rio Grande, 23 (2): 223-235, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/viewFile/1318/602> Acesso em: 29 jul. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da Silva. Centralidade do ensino médio no contexto da nova "ordem e progresso". **Educ. Soc.** vol.38 no.139 Campinas Apr./June 2017. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287> Acesso em: 29 jul. 2019.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trab. educ. saúde** [online]. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29 jul. 2019.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica Ribeiro da Silva. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMANN, Vilmar,. Estratégias de incidência para ampliação do acesso à educação infantil. Insumos para o debate 2 – **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível

em:<http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise.A gênese do Decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. Ano 3, número 3, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. Revista Contrapontos, volume 3, n.3, p. 393-405, Itajaí, set./dez., 2003. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735> Acesso em: 29 jul. 2019.

GARONCE, Luiza. Educação moral e cívica nas escolas do DF: governo quer derrubar lei na Justiça. Portal G1 Distrito Federal. Publicado em: 14/03/2018. Disponível em:<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/educacao-moral-e-civica-nas-escolas-do-df-governo-quer-derrubar-lei-na-justica.ghtml> Acesso em: 29 jul. 2019.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011. Disponível em:< file:///C:/Users/Vanessa/Desktop/Downloads/6355-20400-1-PB.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

GEHLEN, Maria Eloá. O Direito é concluir o Ensino Médio: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na Teoria do Garantismo. 231f. **Tese**. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. 2015. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10183/128882> Acesso em: 29 jul. 2019.

GESTOS; IDS (Orgs). Relatório Luz da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável. **Soropositividade, Comunicação e Gênero (GESTOS). Instituto Democracia e Sustentabilidade (IDS).** Disponível em:<http://actionaid.org.br/wp-content/files_mf/1499785232Relatorio_sintese_v2_23jun.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

GOMES, Maria Tereza Uille. Políticas Públicas e a Efetividade do Direito Humano à Educação. 355f. **Dissertação**. Mestrado em Educação. Programa de Pós– Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC. 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=623> Acesso em: 29 jul. 2019.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Sociologia do Currículo: perspectivas e limitações. **Forum educ**., Rio de Janeiro, 1980. Disponível

em:<bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60547/58794> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil:** ou a história do patinho feio recontada. Brasília: Universa, 2000.

_____. A democratização do ensino médio – ontem e hoje. **Caderno CRH**, salvador, n. 34, p. 199-219, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18586> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf> Acesso em: 10 fev. 2019. Acesso em: 29 jul. 2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos E o "novo" ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: < http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

GOUVEIA, Aparecida Joly; HAVIGHURST, Robert Jame.Ensino médio e desenvolvimento. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abr., 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em:< http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729> Acesso em: 29 jul. 2019.

IBICT. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **IBICT.** Disponível em:<http://www.ibict.br/>Acesso em: 29 jul. 2019.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara Jakimiu. Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. 188f. **Dissertação**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2014. Disponível em:<http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Vanessa%20Campos%20de%20Lara%20Jakimiu.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____.A dimensão da qualidade como parte constitutiva e constituinte do direito à educação. Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (2. : 2016 : Campinas, SP) **Anais do [[...]] / II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação**, de 24, 25 e 26 de fevereiro de 2016; Organizadores: Debora Cristina Jeffrey; Luís Enrique Aguilar; Sandra Fernandes Leite.

- Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em:<https://www.fe.unicamp.br/eventos/2seminario-gepale/arquivos/anais.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

KELBERT, Fabiana Okchstein. **Reserva do Possível e a efetividade dos direitos sociais no direito brasileiro.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.**Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068> Acesso em: 10 fev. 2019.

KONZEN, Afonso Armando. O direito à educação escolar. **Ministério Público do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em:<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32572-39735-1-PB.pdf>Acesso em: 10 fev. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci [...] tlng.> Acesso em: 10 fev. 2019.

_____.O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf> Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144. set./dez., 2011. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_arttext> Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. Revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.) **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

_____. Sob a lógica do mercado – A especialista em política educacional Nora Krawczyk critica a influência do setor privado e da Economia na Educação. **Revista Carta na Escola**, edição 87, de junho de 2014a. Disponível em:< http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/sob-a-logica-do-mercado-a-especialista-em-politica-educacional-nora-krawczyk-critica-a-influencia-do-setor-privado-e-da-economia-na-educacao/> Acesso em: 29 jul. 2019.

LEMOS, Leany Barreiro de Sousa. O Congresso Brasileiro e a Distribuição de Benefícios Sociais no Período 1988-1994: Uma análise Distributivista. Dados [online]. 2001, vol.44, n.3. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152582001000300004&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em: 29 jul. 2019.

LEMOS, Rafael Diogo Diogenes. **O Processo Legislativo** – Espécies Normativas, Conceitos e Questões Controvertidas. s/d. Disponível em:<http://www.rkladvocacia.com/arquivos/artigos/art_srt_arquivo20100901150752.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente:** um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequências, 2018.

LIMA, João Alberto de Oliveira; PASSOS, Edilenice. Análise das emendas constitucionais sob a perspectiva da Legística Formal. Ano 51, Número 201, jan./mar. 2014. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/502959/001002793.pdf?sequence=1> Acesso em: 29 jul. 2019.

LIMONGI, Fernando. FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. Bases Institucionais do Presidencialismo de Coalizão. **Lua Nova.** n.44. 1998. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ln/n44/a05n44.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____.**Executivo e legislativo na nova ordem constitucional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

LOCATELLI, Piero. #VemPraRua: as revoltas de junho pelo jovem repórter que recebeu passe livre para contar a história do movimento. Companhia das Letras, 2013.

MACIEL, Camila. Governo paulista permite ampliar em 10% número de alunos por sala de aula. **Agência Brasil.** Disponível em:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/governo-paulista-publica-resolucao-que-permite-ampliar-numero-de-alunos-por> Acesso em: 29 jul. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MACHADO, Érica. A atuação do Legislativo no Processo de Formulação da Legislação Educacional no Governo Lula: um estudo da tramitação das propostas que resultaram nas Emendas Constitucionais 53/06 e 59/09. 426f. **Tese.** Doutorado em Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. 2011. Disponível em:< https://www.academia.edu/10553793/a_atua%c3%87%c3%83o_do_legislativo_no_processo_de_formula%c3%87%c3%83o_da_legisla%c3%87%c3%83o_educacional_no_g

overno_lula_um_estudo_da_tramita%c3%a7%c3%a3o_das_propostas_que_resultaram_nas_emendas_constitucionais_53_06_e_59_09> Acesso em: 29 jul. 2019.

MAAMARI, Adriana Mattar. O ensino laico e a formação filosófica. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 8, n. 3, p. 86-95, 2014. Disponível em:<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1090/358> Acesso em: 29 jul. 2019.

MAAR, Wolfgang Leo**. O que é política.** São Paulo: Editora Brasiliense.1982.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARSHALL, ThomasHumprey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCHAND, Patrícia Souza. A Afirmação do Direito ao Ensino Médio no Ordenamento Constitucional Legal Brasileiro: Uma Construção Histórica. 232f. **Dissertação.** Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. 2006. Disponível em:< https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7494/000546237.pdf?sequence=1> Acesso em: 29 jul. 2019.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. O Poder Legislativo e as políticas públicas educacionais no período 1995-2010. 2011. 225f. **Tese.** Doutorado em Ciência Política. Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:< http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/10493/poder_legislativo_martins.pdf?sequence=1> Acesso em: 29 jul. 2019.

MATOS, Olgária Chain Feres. A Escola de Frankfurt. Luzes e sombras do Iluminismo. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 1993.

MENEGUELLO, Rachel. Sistema político, democracia e opinião pública. In: AVRITZER, Leonardo. **Experiência democrática, sistema político e participação popular**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

MEC. Exame evolui desde a criação, há 17 anos, e amplia oportunidades na educação superior. Sexta-feira, 18 de setembro de 2015, 17h28. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exame-evolui-desde-a-criacao-ha-17-anos-e-amplia-oportunidades-na-educacao-superior> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio– Saiba Mais. Publicado em 18 jun. 2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/89191-2-eptecnica-de-nivel-medio-saiba-mais-final-jun18-1/file> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Sítio Eletrônico.** 2016. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=20189> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Programa Banda Larga nas Escolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>Acesso em: 29 jul. 2019.

MEC/PNE. Perguntas Frequentes. PNE em Movimento. **Ministério da Educação.** Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Diretoria de Cooperação e Planos de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/2-uncategorised?start=8> Acesso em: 29 jul. 2019.

MERCADANTE, Aloizio. **Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar a gestão.** Publicado em: 06 mai. 2016. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38371> Acesso em: 29 jul. 2019.

MEZZAROBA, Orides; CASTRO, Matheus Felipe de. História do Direito Constitucional Brasileiro: a Constituição do Império do Brasil de 1824 e o sistema privado escravocrata. **Revista Brasileira de Direito**, v. 13, n. 2, 2017. Disponível em:< https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/rt/printerFriendly/1894/1212 1/> Acesso em: 29 jul. 2019.

MIGUÉNS Manuel (Coord). **Organização Escolar.** O tempo. Conselho Nacional de Educação. CNE – Conselho Nacional de Educação. Lisboa, Portugal. Março, 2017. Disponível em:<http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional.** São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Com iminência de implementação de reforma curricular no Ensino Médio, pesquisadores apontam equívocos e retrocessos em retomadas que remontam aos anos

40. **ANPEd**. Reportagem: Camilla Shaw. 16 set. 2016. Disponível em:< http://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam> Acesso em: 29 jul. 2019.

MIDIA NINJA. Jornais internacionais repercutem risco à democracia no Brasil. Mídia Ninja. Publicado em: 04 out. 2018. Disponível em: http://midianinja.org/news/jornais-internacionais-repercutem-risco-a-democracia-no-brasil/> Acesso em: 29 jul. 2019.

MP-SP investiga esquema de desvio de dinheiro da merenda escolar. Edição do dia 01/02/2016. Jornal Nacional. Disponível em:<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/mp-sp-investiga-esquema-de-desvio-de-dinheiro-da-merenda-escolar.html> Acesso em: 29 jul. 2019.

NASCIMENTO, Cláudia Lyra. In: Senado Federal. Como funciona a numeração de projetos no Senado. Redação. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/01/31/como-funciona-a-numeracao-de-projetos-no-senado> Acesso em: 29 jul. 2019.

NASCIMENTO,Aline Arantes do.CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva.Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Análise e inquietações. **XII EDUCERE.** Encontro Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19774_9415.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

NETO, Octavio Amorim.; SANTOS, Fabiano. O Segredo Ineficiente Revisto: O que propõem e o que aprovam os Deputados Brasileiros? **DADOS**, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, no 4, 2003, pp. 661 a 698. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152582003000400002&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em: 29 jul. 2019.

NOGUEIRA, Octaviano. **Origens do Parlamento.** Transcrição vídeo. 10min.37seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx0eLqVl6Y0> Acesso em: 29 jul. 2019.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. 3º Simpósio do GEPAL. Londrina, 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 1999, nº 11. Disponível em:< http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** n.28. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002> Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA,Rosimar de Fátima. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/09.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Poder executivo é o legislador das políticas educacionais, afirma pesquisadora. Entrevista. Observatório da Educação. Publicado em: 24 set. 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/966-poder-executivo-e-o-legislador-das-politicas-educacionais-afirma-pesquisadora> Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de, MORAES, Karina Nunes de, DOURADO, Luiz Fernando. O financiamento da educação básica: limites e possibilidades. Políticas e Gestão na Educação. sem datação. **Ministério da Educação.** Disponível em:<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/fin_edu_basica.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

OBSERVATÓRIO do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Sítio Eletrônico. Publicado em : 2017a.Disponível em:< http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br > Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Mudar para pior é o que propõe a MP do Ensino Médio. Publicado em: 2017b Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/mudar-mas-para-pior-o-que-propoe-a-mp-do-ensino-medio/> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Manifesto em defesa do ensino médio. Não ao retrocesso proposto pelo ministério da educação Do Governo Temer. Ago, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/ > Acesso em: 29 jul. 2019.

OBSERVATÓRIO da criança. Árvore de apensados PL 3380/2015. Altera a Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre os currículos da educação básica. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/agenda-legislativa/temas/curriculo-escolar/383-camara-pl-3380-2015#apensados>Acesso em: 29 jul. 2019.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

PARENTE , Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago. 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf > Acesso em: 29 jul. 2019.

PENTEADO, Regina Zanella, CHUN, Regina Yu Shon, SILVA, Reginalice Cera da. Higienismo às ações promotoras de saúde: a trajetória em saúde vocal. **Distúrbios da**

Comunicação, São Paulo, 17(1): 9-17, abril, 2005. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11677> Acesso em: 29 jul. 2019.

PICANÇO, Bruno Cordovil. A Regulação do estado na Educação Básica por meio da política de fundos (FUNDEF e FUNDEB). **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belem, 2012. Disponível em:< http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertbrunocpicanco.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.

POLÍCIA Federal investiga desvios de R$ 2 milhões de merenda escolar no Amapá. Publicado em: 31 out. 2017. Agência Brasil. Disponível em:<https://www.istoedinheiro.com.br/policia-federal-investiga-desvios-de-r-2-milhoes-de-merenda-escolar-no-amapa/> Acesso em: 29 jul. 2019.

PORTAL E-cidadania. s.d. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/> Acesso em: 29 jul. 2019.

PORTELA, Romualdo. In: **UNDIME.** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Senado vota MP que cria programa de fortalecimento do ensino médio na próxima semana. Publicado em: 29 jul. 2010. Disponível em: < https://undime.org.br/noticia/senado-vota-mp-que-cria-programa-de-fortalecimento-do-ensino-medio-na-proxima-semana>Acesso em: 29 jul. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo.** RJ: Paz e Terra, 2000.

PNAD/IBGE. Síntese de Indicadores 2015.Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE.** Disponível em:<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/sintese_defaultxls.shtm> Acesso em: 29 jul. 2019.

PNE/MEC/SASE. **Planejando a próxima década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014. Disponível em:< http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

QUEIROZ, Antônio Augusto de. **Poder Legislativo:** como é organizado, o que faz e como funciona. Brasília, DF: Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar-DIAP, 2014. (Série Estudos Políticos). Disponível em:< http://www.sindsaudejau.com.br/cartilhas/poder_legislativo.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

RANCIÉRE, Jacques. **O Desentendimento.** Política e Filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 1996.

RELATÓRIO Luz da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável. **Grupo de trabalho da Sociedade Civil para Agenda 2030.** jun. 2017. Disponível em:< http://actionaid.org.br/wp-content/files_mf/1499785232Relatorio_sintese_v2_23jun.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

RICCI, Paolo. O Conteúdo da Produção Legislativa Brasileira: Leis Nacionais ou Políticas Paroquiais?" **DADOS**,Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, no 4, 2003, pp. 699 a 734. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/dados/v46n4/a03v46n4.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. Transcrição vídeo. Ministro da educação dará ênfase à Educação Moral e Cívica nas escolas. **Carta Educação.** Redação. 5 fev. 2019. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/ministro-da-educacao-diz-que-dara-enfase-a-educacao-moral-e-civica-nas-escolas/> Acesso em: 29 jul. 2019.

SABERES. Curso Senado Federal. O Poder legislativo. Instituto legislativo brasileiro. Disponível em:<https://saberes.senado.leg.br/> Acesso em: 29 jul. 2019.

SANCHES, Carlos Eduardo. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da Emenda Constitucional n.º 59/2009. Insumos para o debate 2 – **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em:< http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

SÀDI, Andréia. Temer muda estratégia e pede a líderes mapa nominal para votar reforma da Previdência. **Blog.** Publicado em: 11 dez. 2017. Disponível em:<https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2017/12/11/temer-muda-estrategia-e-pede-a-lideres-mapa-nominal-para-votar-reforma-da-previdencia.ghtml> Acesso em: 29 jul. 2019.

SANTOS, Fabiano. **O Poder Legislativo no Presidencialismo de Coalizão.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SANTOS, Sérgio Ribeiro dos; COSTA, Maria Bernadete de Sousa Costa; BANDEIRA, Geovanna Torres de Paiva. As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). **Revista De Salud Pública** · v. 18 (2), Abril 2016. Disponível em: < https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rsap/v18n2/v18n2a14.pdf > Acesso em: 29 jul. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 10 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Congresso Nacional e a Educação Brasileira. Significado Político da Ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis n.º 4024/61, 5540/68 e 56982/71. 180f. **Tese.** Livre Docência em História da Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas – São Paulo. 1986. Disponível em:< http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000051645&go=x&code=x&unit=x> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. **Política e Educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O Legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Entrevista. In: Dossiê PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.8, n.14, jul./dez. 2014. – Brasília: CNTE, 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Entrevista com Dermeval Saviani – PNE. **Anped.** Publicado em: 07 abr. 2014a. Disponível em:<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne> Acesso em: 29 jul. 2019.

SENADO Federal. **Atividade legislativa Senado Federal.** Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____., REDAÇÃO. Senado Federal. Como funciona a numeração de projetos no Senado. Redação. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/01/31/como-funciona-a-numeracao-de-projetos-no-senado> Acesso em: 29 jul. 2019.

SENADO Federal/DRU. Desvinculação de Receitas da União (DRU). Senado notícias. Disponível em:< http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 25. Ed. São Paulo. Malheiros. 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. Reformas Educacionais e Cultura Escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, janeiro/abril 2009. Disponível em:<http://www.ufpel.edu.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas.** Curitiba: Ibpex, 2012.

_____. Juventude, Ensino Médio e Escola Unitária: Debatendo o Ensino Médio Politécnico. In: **Ensino Médio Inovador e Noturno.** Avaliação e Relatos de Experiências. Cuiabá, MT: Ago. 2012a.

_____. Direito à Educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas** v.9, n. 17 e 18. Janeiro – junho e agosto – dezembro de 2015. Disponível em: < http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. Revista **Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015a. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. O Ensino Médio Como Um Campo De Disputas: Interfaces Entre Políticas Educacionais E Movimentos Sociais. **Reunião Científica Regional da ANPED.** 24 a 27 de julho de 2016. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, Paraná. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Disponível: <www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-Médio.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Políticas Educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. **Dialogia,** São Paulo, n.23, p.17-29, jan./jun. 2016a. Disponível em:<https://adm.cedoc-iu.org.br/api/v2/Itens/123456789_3928/ [...] /6504-37522-1-PB.pdf >Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Com iminência de implementação de reforma curricular no Ensino Médio, pesquisadores apontam equívocos e retrocessos em retomadas que remontam aos anos 40. ANPEd. Reportagem: Camilla Shaw. 16 set. 2016b. Disponível em:<http://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Partido do "Escola sem Partido". Publicado em: 26 mar. 2017. **Observatório do Ensino Médio.** Disponível em:<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/o-partido-do-escola-sem-partido/> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da Silva; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara Jakimiu. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0910.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; SILVEIRA, Débora Aparecida. O direito à educação e a ampliação do acesso ao ensino médio: uma análise das proposições do legislativo federal (1996-2016). **Poiésis.** Revista do Programa de Pós Graduação em Educação. Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 11, n.19, p.76-95, jan./jun, 2017. Disponível em:<www.portaldeperiodicos.unisul.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut. Pesquisadoras "conversam" com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio.** Pesquisa, Juventude, Escola e Trabalho. OBEDUC. CAPES. Publicado em: 26 jul. 2015. Disponível em:< http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 29 jul. 2019.
SILVA, Marcelo Soares Pereira da; Elenita Pinheiro de Queiroz, SILVA. Nuances e contornos do direito à educação. Na lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 393-406, jul./dez. 2016. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, José Afonso da. Estrutura e funcionamento do Poder Legislativo. **Revista de Informação Legislativa.** Brasília a. 47 n. 187 jul./set. 2010. Disponível em:< https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198698/000897822.pdf?sequence=1> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA,Rafael Trindade da; SOUZA, Maria Aparecida Silva de. Nação e Liberalismo na Constituição Brasileira de 1891. XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. 26 a 29 de setembro de 2017. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/view/7086/pdf_778>Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, Eduardo Moraes Lameu. Um estudo acerca da constituição de 1891. Disponível em: <http://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl_athenas_ano5_vol1_2016_artigo7.pdf >Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 371-387, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVEIRA, Débora Aparecida. O Ensino Médio e o Direito à educação nas Proposições do Poder Legislativo Federal (1997-2014). 231f. **Dissertação.** Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43657>Acesso em: 29 jul. 2019.

SINGER, Helena. Afinal, o que os brasileiros precisam saber? Publicado em: 26 jun. 2017. **Centro de Referências em Educação Integral.** Disponível em:<http://educacaointegral.org.br/reportagens/afinal-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/>Acesso em: 29 jul. 2019.

SINGER, Paul. O combate à crise pelo Governo Federal. Teoria e Debate, n. 81, mar./abr. 2009. Disponível em:<http://csbh.fpabramo.org.br/node/6087> Acesso em: 29 jul. 2019.

SOUZA, Celina. Regras e Contexto: As Reformas da Constituição de 1988. **DADOS**, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 51, no 4, 2008, pp. 791 a 823. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/dados/v51n4/01.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

SOUZA JÚNIOR, Edson José de. Direito Social à Educação Escolar Obrigatória: os limites da (não?) efetividade. 239f. **Tese.** Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, 2011. Disponível em:< http://tede.biblioteca.pucgoias.edu.br/> Acesso em: 29 jul. 2019.

SOUZA, Kellcia Rezende. Ampliação dos anos de escolaridade no Brasil:Avanços e limites do direito à educação. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba, 2011. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5375_3490.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

SciELO. Scientific Electronic Library Online. **SciELO.** Disponível em:<www.scielo.br/?lng=pt>Acesso em: 29 jul. 2019.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHLÖGL, Emerli. Ensino Religioso. In: GUSSO, Angela Mari. (et. al.). **Ensino Fundamental de Nove Anos** - Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. pp. 83-97. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SCHWARTSMAN, Hélio. "Nova" lei do hino já vigora desde os anos 70. Projeto que obriga alunos a cantar o Hino Nacional, que foi sancionado nesta semana por José Alencar, já consta de lei de 1971. Folha de São Paulo. Cotidiano. São Paulo: 24. Set. 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2409200919.htm>Acesso em: 29 jul. 2019.

TEOTÔNIO, Marlias. ELABORAÇÃO DE PROJETO DE LEI e PROCESSO LEGISLATIVO. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Professora-Marlias.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

TOLEDO, Caio Navarro. de 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 47, p.13-28 – 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a02v2447.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Ariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

TOKARNIA, Mariana.Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. **Agência Brasil.** Publicado em: 25 out. 2016. Disponível em:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento> Acesso em: 29 jul. 2019.

TORRENS, Antonio Carlos. Poder Legislativo e políticas públicas Uma abordagem preliminar. **Revista de Informação Legislativa.** Ano 50 Número 197 jan./mar. 2013. Disponível em:< https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496980/000991334.pdf?sequence=1>Acesso em: 29 jul. 2019.

UFPR. Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR produz manifesto sobre exclusão das discussões de gênero e diversidade sexual nos Planos de Educação. Universidade Estadual do Paraná – UFPR. **Superintendência de Comunicação Social.** 23 de julho de 2015. Disponível em:<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/nucleo-de-estudos-de-genero-da-ufpr-produz-manifesto-sobre-exclusoes-das-discussoes-de-genero-e-diversidade-sexual-nos-planos-de-educacao/> Acesso em: 29 jul. 2019.

UNDIME. Em entrevista, Undime tece alguns comentários sobre a Lei 11114. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **UNDIME.** Disponível em:<https://undime.org.br/noticia/em-entrevista-undime-tece-alguns-comentarios-sobre-a-lei-11114> Acesso em: 29 jul. 2019.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 29 jul. 2019.

VAINER, Bruno Zilberman. Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC**, n. 16 – jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo_Bruno_Zilberman_Vainer_(Breve_Historico_acerca_das_Constituicoes_do_Brasil_e_do_Controle_de_Constitucionalidade_Brasileiro).pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

VASCONCELOS, Diego de Paiva. O liberalismo na constituição brasileira de 1824. Dissertação. Mestrado em Direito Constitucional. Universidade de Fortaleza. 2008. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp049092.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

VERLAINE, Marcos. In: Senado Federal. Como funciona a numeração de projetos no Senado. Redação. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/01/31/como-funciona-a-numeracao-de-projetos-no-senado> Acesso em: 29 jul. 2019.

VIEIRA, Fernando Sabóia. **Organização Política Brasileira.** Sem datação.Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/camara-destaca/a-camara-eleicoes/arquivos/a-organizacao-politica-brasileira>Acesso em: 29 jul. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em:<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9%20/173> Acesso em: 29 jul. 2019.

VIEIRA; Sofia Lerche, VIDAL, Eloísa Maia..Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42,

jan./jun. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/O+Fundeb+em+perspectiva/e04c88f9-53d2-4f9b-9e80-1277fac4e516?version=1.3> Acesso em: 29 jul. 2019.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO, Júlia. (Coord.) 10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014. Disponível em:< https://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf>Acesso em: 29 jul. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12623>Acesso em: 29 jul. 2019.

XIMENES, Salomão. Conheça as principais implicações das mudanças presentes na Lei nº 12.796/2013, que alterou diversos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com importantes implicações para os Municípios. **Ação Educativa.** Publicado em: 04 out. 2013. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/blog/2013/10/04/conheca-as-principais-implicacoes-das-mudancas-presentes-na-lei-no-12-7962013-que-alterou-diversos-dispositivos-da-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldb-com-importantes-implicacoes-p/> Acesso em: 29 jul. 2019.

ZART, Ricardo Emilio. O Poder Constituinte Derivado e a sistemática das emendas constitucionais na constituição federal de 1988. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Centro de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais – CEJURPS. Curso de Direito. Dissertação Mestrado em Direito. Junho, 2007. Disponível em:< http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp063593.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A Reforma do Ensino médio nos Anos de 1990: O Parto da Montanha e as Novas Perspectivas. **Fundação Carlos Chagas.** Jan /Fev /Mar /Abr, n.28, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

APÊNDICE

Categoria	Temas das matérias legislativas	Proposições
Alimentação Escolar	Prevê a proibição da propaganda de refrigerantes e alimentos de baixo teor nutritivo nas escolas de ensino fundamental e médio	PL 5043/2013 - Alexandre Roso – PSB/RS
Alimentação Escolar	Disciplina a prevenção da obesidade infantil e a promoção da alimentação adequada nas escolas públicas e privadas do País	PL 3606/2015 - Sérgio Zambiasi – PTB/RS
Alimentação Escolar	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do PDDE para estabelecer que os gêneros alimentícios adquiridos no âmbito do PNAE deverão ser entregues pelos contratados no prazo de validade igual ou inferior à metade do tempo total de validade dos referidos alimentos	PL 4161/2015 - Luizianne Lins – PT/CE
Alimentação Escolar	Cria o Programa "Alimentação para Todos" nas escolas da rede pública e privada de ensino	PL 4361/2016 - Atila a. Nunes – PSL/RJ
Alimentação Escolar	Garante a distribuição de alimentação escolar nos dias úteis não letivos para os alunos matriculados na educação básica pública.	PLS 569/2009 - Cícero Lucena – PSDB/PB
Alimentação Escolar	Institui diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas das redes pública e privada	PLS 225/2010 - Sérgio Zambiasi – PTB/RS
Alimentação Escolar	Prevê a proibição da propaganda de refrigerantes e alimentos de baixo teor nutritivo nas escolas de ensino fundamental e médio	PL 5043/2013 - Alexandre Roso – PSB/RS
Alimentação Escolar	Disciplina a prevenção da obesidade infantil e a promoção da alimentação adequada nas escolas públicas e privadas do País	PL 3606/2015 - Sérgio Zambiasi – PTB/RS
Currículo	Cria disciplina: Introdução ao Direito	PL 1609/2011 - Wilson Filho - PMDB/PB PL 1029/2015 - Alex Manente - PPS/SP
Currículo	Cria disciplina: Direito Constitucional	PL 7990/2010 - Vicentinho Alves - PR/TO PL 6954/2013 - Romário - PSB/RJ PL 8010/2014 - Márcio Marinho - PRB/BA
Currículo	Cria disciplina: Direito Administrativo, Direito Constitucional e Direito do Consumidor	PL 403/2015 - Fernando Torres - PSD/BA
Currículo	Cria disciplina: Organização dos Poderes	PL 6773/2010 - Francisco Rossi - PMDB/SP PL 220/2011 - Sandes Júnior - PP/GO
Currículo	Cria disciplina: Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica	PL 5960/2013 - Valtenir Pereira - PSB/MT
Currículo	Cria disciplina: Ciência Política	PL 1199/2015 - Ademir Camilo - PROS/MG
Currículo	Cria disciplina: Educação financeira	PL 3421/2012 - Eduardo da Fonte - PP/PE
Currículo	Cria disciplina: Ética e da cidadania	PL 4838/2012 - Eliseu Padilha - PMDB/RS
Currículo	Cria disciplina: Prevenção do uso de	PL 2340/2011 – Heuler Cruvinel –

	drogas	DEM/GO PL 3420/2012 - Eduardo da Fonte - PP/PE PL 3286/2012 - Jorge Corte Real - PTB/PE PL 8073/2014 – Andre Moura - PSC/SE e Takayama - PSC/PR PL 5020/2016 - Vitor Valim - PMDB/CE
Currículo	Cria disciplina: Noções de Economia Financeira	PL 2107/2011 - Audifax - PSB/ES
Currículo	Cria disciplina: Estudo das Normas Regulamentadoras de Segurança e Medicina do Trabalho	PL 456/2011 - Andreia Zito - PSDB/RJ
Currículo	Cria disciplina: Educação Ambiental e a Educação no Trânsito	PL 629/2011 - Onofre Santo Agostini - DEM/SC
Currículo	Cria disciplina: Educação no trânsito	PL 947/2011 - Pauderney Avelino – DEMAM PL 6879/2013 –Simplício Araújo – SDD/MA PL 7568/2014 - Lucio Vieira Lima – PMDB/BA PL 7345/2014 - Heuler Cruvinel - PSD/GO PL 784/2015 - Christiane de Souza Yared - PTN/PR
Currículo	Cria disciplina: Disciplina que tenha por objetivo a preservação do meio ambiente, o equilíbrio ecológico e a exploração racional dos recursos naturais	PL 1139/2011 - Eliane Rolim - PT/RJ
Currículo	Cria disciplina: Educação ambiental	PL 5340/2009 - José Fernando Aparecido de Oliveira - PV/MG PL 24/2011 - Weliton Prado - PT/MG PL 876/2011 - Laercio Oliveira - PR/SE PL 15/2011 - Weliton Prado – PT/MG PL 3789/2015 - Carlos Henrique Gaguim – PMB/TO PLS 221/2015 - Cássio Cunha Lima - PSDB/PB PL 5604/2016 - Felipe Bornier - PROS/RJ
Currículo	Cria disciplina: Direito Ambiental	PL 3226/2015 Augusto Carvalho - SD/DF
Currículo	Cria disciplina: Filosofia e Sociologia	PL 6767/2016 - Glauber Braga - PSOL/RJ
Currículo	Cria disciplina: Gestão Pública e Orçamento Público	PL 1253/2015 -Marcelo Álvaro Antônio - PRP/MG
Currículo	Cria disciplina: Segurança digital	PL 5633/2016 - Vicentinho Júnior - PR/TO
Currículo	Cria disciplina: Orientação Profissional	PL 562/2015 - Valadares Filho - PSB/SE
Currículo	Cria disciplina: Disciplina relativa a "Doação de Órgãos e Tecidos"	PL 5054/2009 - Bispo Gê Tenuta - DEM/SP

Currículo	Cria disciplina: Educação Nutricional e Hábitos Alimentares[164]	PL 6849/2010 - Bruno Rodrigues - PSDB/PE
Currículo	Cria disciplina: Noções de direitos do consumidor	PL 6262/2009 - Regis de Oliveira - PSC/SP PL 2261/2011 - Carlos Sampaio - PSDB/SP
Currículo	Cria disciplina: Língua Estrangeira Moderna	PL 4874/2016 – Laura Carneiro - PMDB/RJ
Currículo	Cria disciplina: Aulas de natação	PL 4615/2009 -Flávio Bezerra - PMDB/CE
Currículo	Cria disciplina: Cidadania	PL 387/2011 - Reguffe – PDT/DF
Currículo	Filosofia, a Sociologia e o direito políticoeleitoral	PL 2576/2011 - Flávia Morais - PDT/GO
Currículo	Segurança Cidadã	PL 1632/2011 - Lourival Mendes - PTdoB/MA
Currículo	Cria disciplina: Responsabilidade Social, Exercício de Ética, Convívio e Cidadania, a Filosofia e a Sociologia	PL 904/2015 - Guilherme Mussi - PP/SP
Currículo	Cria disciplina: Disciplina com conteúdo que trate da conscientização e prevenção contra a violência no âmbito das relações familiares e filosofia e a sociologia	PL 3795/2015 - Ezequiel Teixeira - PMB/RJ
Currículo	Cria disciplina: Educação Moral e Cívica	PL 5985/2016 - Cabo Daciolo - PTdoB/RJ
Currículo	Cria disciplina: Ética e Cidadania	PL 4551/2016 - Fábio Mitidieri - PSD/SE
Currículo	Cria disciplina: Geografia	PL 7415/2010 - Gilmar Machado - PT/MG
Currículo	Cria disciplina: História	PL 4651/2009 - Gilmar Machado - PT/MG
Currículo	Cria disciplina: Preparação para Ingresso no Serviço Público	PL 5990/2016 - Francisco Floriano - DEM/RJ
Currículo	Cria disciplina: Ensino de noções técnicas, não partidárias de Ciência Política	PL 7746/2010 - Ronaldo Caiado - DEM/GO
Currículo	Cria disciplina: Leitura e Educação para as Mídias	PL 7450/2010 - Eduardo Cunha - PMDB/RJ
Currículo	Cria disciplina: Educação e Segurança Digital	PL 1077/2015 - Rômulo Gouveia - PSD/PB
Currículo	Cria disciplina: Ciência Política e de Gestão Pública	PL 2127/2015- Roberto Sales - PRB/RJ
Currículo	Cria disciplina: Torna obrigatório o ensino de língua de tronco indígena na educação básica e **facultativo** no ensino médio.	PL 1879/2011 - Janete Rocha Pietá - PT/SP
Currículo	Cria disciplina: Ética Social e Política	PLS 103/2009 - Expedito Júnior – PR/RO
Currículo	Cria disciplina: Ética Social e Política, a Filosofia e a Sociologia	PLS 2/2012 - Sergio Souza - MDB/PR
Currículo	Cria disciplina: Cidadania	PLS 38/2015 - Reguffe - PDT/DF PLS 515/ 2013 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Currículo	Cria disciplina: Constitucional, a Filosofia e a Sociologia	PLS 70/2015 – Romário - PSB/RJ

[164] Torna obrigatória a contratação e atuação de profissional da área de Nutrição nas instituições de ensino.

Currículo	Cria disciplina: Princípios de Pedagogia **(facultativa)**	PLS 261/2012 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Noções básicas sobre a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) Direitos das crianças e dos adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente)	PL 6355/2016 Cleber Verde - PRB/MA
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Conceitos políticos	PL 1814/2015 - Veneziano Vital do Rêgo - PMDB/PB
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Direito Constitucional	PL 2731/2011 - Policarpo - PT/DF
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Ética, Direito Constitucional e Direito Administrativo	PL 5116/2013 - Onofre Santo Agostini - PSD/SC
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Noções básicas Direito Constitucional	PL 6184/2013 - Marcos Rogério - PDT/RO
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Estudo geral da Constituição da República Federativa do Brasil	PL 7969/2014 - Onofre Santo Agostini - PSD/SC
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação Política e Direitos do Cidadão, abrangendo noções de cidadania e direitos básicos	PL 1108/2015 - Renata Abreu - PTN/SP
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Direitos e Deveres Individuais e Coletivos	PL 3675/2015 - Rubens Pereira Júnior - PCdoB/MA
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação Política, Noções básicas de direito, Educação ambiental e Primeiros Socorros	PL 623/2015 - Renata Abreu - PTN/SP
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação Política e direitos básicos de Primeiros Socorros	PL 94/2015 - Renata Abreu - PTN/SP
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Princípios e normas basilares do direito previdenciário	PL 6695/2016 - Aluisio Mendes - PTN/MA
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Trabalho Voluntário	PL 7362/2014 - Jaqueline Roriz - PMN/DF PL 653/2015 - Luiz Nishimori - PR/PR
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação Empreendedora	PL 1673/2011 - Ângelo Agnolin - PDT/TO PL 545/2015 - Hissa Abrahão - PPS/AM
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação nutricional	PL 424/2011 - Antonio Bulhões - PRB/SP PL 4097/2012 - Valadares Filho - PSB/SE
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: **Ensino da Bíblia**	PL 943/2015 - Alfredo Kaefer - PSDB/PR -
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: **Teoria da Criação ("Teoria Criacionista" baseada nos ensinos da Teologia)**	PL 5336/2016 - Jefferson Campos - PSD/SP
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Conhecimentos básicos sobre braile e libras	PL 3641/2015 - Herculano Passos - PSD/SP

Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras	PL 2563/2011 - José Guimarães – PT/CE
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação Cívica	PL 8298/2014 – Jaqueline Roriz – PMN/DF
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Introdução à ciência do Direito, incluídas noções dos Sistemas Político e Eleitoral	PL 2045/2015 - Fausto Pinato - PRB/SP
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Leitura e Educação para as Mídias	PL 7450/2010 - Eduardo Cunha - PMDB/RJ
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Temas relacionados aos direitos e garantias fundamentais do cidadão, indispensáveis à formação integral do educando dentro das disciplinas de Filosofia e Sociologia	PL 1580/2011 - Sibá Machado - PT/AC
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Princípios à cidadania e noções de trânsito	PL 2366/2015 - Pompeo de Mattos - PDT/RS
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: História e Cultura Cigana	PL 3547/2015 - Helder Salomão - PT/ES
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: A Ditadura Militar no Brasil e a Violação dos Direitos Humanos	PL 7899/2014 - Renato Simões - PT/SP
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: História das Mulheres	PL 962/2015 – Conceição Sampaio-PP/AM
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Gênero e suas relações intra e interpessoais	PL 7627/2010 - Janete Rocha Pietá - PT/SP
Currículo	Acessibilidade	PL 772/2011 -Rosinha da Adefal - PTdoB/AL
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Exibição de filmes de produção nacional	PL 7507/2010 - Paulo Rubem Santiago -PDT/PE
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Desporto educacional na disciplina de Educação Fìsica	PL 982/2011 – Romário - PSB-RJ
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Política	PL 3055/2011 - Aguinaldo Ribeiro – PP/PB
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Símbolos Nacionais	PL 4627/2009 - Vital do Rêgo Filho - PMDB/PB PL 1481/2011 - Onofre Santo Agostini - DEM/SC PL 2936/2015 - João Rodrigues - PSD/SC
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Curso de Primeiros Socorros	PL 6635/2009 - Marcos Medrado-PDT/BA
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação Financeira	PL 4915/2016 – Leandre – PR/PV PL 3590/2015 – Rafael Motta – RN/PROS PL 4215/2015 – Marcelo Belinati - PP/PR PL 3691/2015 - Arthur Oliveira Maia - SD/BA PL 7155/2014 - Arnaldo Faria de Sá – SP/PTB
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação e prevenção contra as	PL 3322/2015 - Marcelo Aro - PHS/MG

	drogas	PL 4453/2012 – Wellington Fagundes- PR/MT
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação Ambiental	PL 6099/2009 - José Mentor – PT/SP PL 474/2011 - Roberto de Lucena - PV/SP PL 5515/2016 - Luiz Carlos Ramos - PTN/RJ
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Manejo sustentável dos recursos hídricos	PL 1181/2015 - Rômulo Gouveia - PSD/PB
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Educação no trânsito	PL 5080/2013 – Onofre Santo Agostini - PSD/SC[165] PL 8300/2014 - Jaqueline Roriz - PMN-DF PL 6534/2016 – Jefferson Campos - PSD/SP PLS 30/2010 - Flávio Arns - PSDB/PR
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Direitos e Garantias Fundamentais	PL 4849/2012 - Roberto Britto – BA/PP
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Curso pré-vestibulares	PLS 70/2009 - Flexa Ribeiro - PSDB/PA
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Aplicação de teste vocacional no ensino médio e oferta gratuita de cursos preparatórios para o ensino superior aos estudantes de ensino médio da rede pública de ensino	PLS 426/2015 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Valores éticos e de cidadania	PLS 279/2009 - Pedro Simon - MDB/RS
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Aspectos geográficos, históricos e econômicos do Brasilbem como de seus fundamentos legais	PLS 232/2010 - Belini Meurer - PT/SC
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Práticas de Trabalho nas escolas que optarem por jornada superior a seis horas	PLS 95/2010 - Marisa Serrano - PSDB/MS
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Direitos e garantias fundamentais inscritos na Constituição Federal	PLS 254/2010 - Níura Demarchi - PSDB/SC
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Prevenção da violência contra a mulher, a criança e o idoso, bem como mecanismos de proteção estabelecidos pela legislação para esses segmentos populacionais	PLS 74/2012 - Ivonete Dantas - MDB/RN
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Capoeira em suas manifestações culturais e esportivas	PLS 17/2014 - Jorge Afonso Argello - PTB/DF
Currículo	Cria temáticas a serem inseridas nas disciplinas: Técnicas de primeiros socorros	PLS 210/2015 - Ronaldo Caiado - DEM/GO
Currículo	Cria a semana de mobilização nacional	PL 1965/2011 - Alexandre Roso –

[165] Art. 1º Esta Lei visa acrescentar o § 8º ao artigo 26 da LDBEN 9.394/1996, incluindo na base comum do currículo do ensino fundamental e médio a matéria extracurricular "Educação para o Trânsito.

	contra a obesidade infantil	PSB/RS PL 3874/2012 – Alexandre Roso – PSB/RS
Currículo	Dispõe sobre a inclusão anualmente, na programação pedagógica das escolas da rede de educação básica do País, do debate sobre o tema do combate à violência contra a mulher	PL 2805/2015 – Erika kokay – PT/DF
Currículo	Institui a semana nacional de atenção à saúde do homem	PL 6011/2016 - Dr. Jorge Silva – PHS/ES
Currículo	Institui e estabelece a criação da campanha anti-bullying nas escolas públicas e privadas de todo país, com validade em todo território nacional	PL 6504/2013 – Dimas Fabiano – PP/MG
Currículo	Institui a "Semana Nacional do Uso Consciente da Água"	PL 322/2015 – Luciano Ducci – PSB/PR
Currículo	Institui a Semana de Conscientização, Prevenção e Combate à Verminose	PL 5430/2013 - Giovani Cherini – RS/PDT
Currículo	Institui o Prêmio José Ephim Mindlin	PL 7499/2010 – Alex Canziani – PR/PR e Marcelo Almeida – PTB/PMDB PL 7263/2010 - Marcelo Almeida - PMDB/PR
Currículo	Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização de palestras anuais sobre dependência de drogas, fumo e álcool nas escolas de ensino fundamental e médio.	PL 3716/2015 – Carlos Henrique Gaguim - PMDB/TO
Currículo	Cria a Semana Nacional da Reciclagem e do Meio Ambiente nas escolas de ensino fundamental e médio	PL 53/2015 – Pompeo de Mattos - PDT/RS
Currículo	Cria o Programa de Prevenção, Orientação e Tratamento da Obesidade Infantil	PL 6522/2009 - João Dado - PDT/SP
Currículo	Dispõe sobre o Programa de Conscientização sobre "Consumo Sustentável"	PL 537/2011- Thiago Peixoto - PMDB/GO
Currículo	Institui o Programa Pequenos Escritores e dá outras providências	PL 1224/2011 - Weliton Prado - PT/MG
Currículo	Institui a **Política Nacional de Empreendedorismo**, a ser desenvolvida em todas as escolas técnicas e de nível médio do território nacional.	PL 4182/2012 - Giovani Cherini - PDT/RS
Currículo	Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o **"Programa Escola sem Partido"**	PL 867/2015 - Izalci - PSDB/DF
Currículo	Estabelece a competência exclusiva para que o ensino da Sociologia seja ministrado por professores licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais obtidos em estabelecimento de ensino superior oficial e reconhecido	PL 4781/2009 - Mário Heringer PDT/MG
Currículo	Altera a LDBEN 9.394/1996 para disciplinar o exercício da docência de Sociologia no ensino médio. [...] a docência de Sociologia no ensino médio fica destinada, prioritariamente, aos licenciados com graduação nos cursos de nível superior em Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e, supletivamente, pelo período de quatro anos, aos bacharéis com	PL 4780/2009 - Mário Heringer PDT/MG

	graduação nos cursos de nível superior em Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Parágrafo único – O Poder Público tomará as devidas providências para ampliar a oferta de vagas nos cursos de licenciatura plena em Sociologia e Ciências Sociais com vistas a criar as condições necessárias ao adequado atendimento do disposto no art. 36, inciso IV, desta Lei	
Currículo	Exige que a disciplina Educação Física seja ministrada exclusivamente por professores de Educação Física licenciados em nível superior. [...] Art. 62-A Os conteúdos curriculares da disciplina Educação Física no ensino infantil, fundamental e médio serão ministrados exclusivamente por Professores de Educação Física, licenciados em nível superior.	PL 6520/2009 - Otavio Leite PSDB/RJ
Currículo	Estabelece a competência exclusiva para o ensino da Sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais. [...] Aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena obtida em estabelecimento de ensino superior oficial e reconhecido;	PL 1446/2011 - Chico Alencar - PSOL/RJ
Currículo	Exige que a disciplina Educação Física seja ministrada exclusivamente por professores de Educação Física licenciados em nível superior	PL 68/2011 - Otavio Leite PSDB/RJ
Currículo	Prevê que no prazo de dez anos se garanta, gradualmente, que os conteúdos curriculares da disciplina Educação Física sejam ministrados exclusivamente por Professores de Educação Física licenciados em nível superior	PLS 443/2012 - Lindbergh Farias PT/RJ
Currículo	Estabelece carga horária mínima de 2 horas semanais de educação física	PLS 249/2012 - Eduardo Amorim PSC/SE
Currículo	Dispõe sobre a duração e periodicidade da prática de educação física na educação básica - §3° A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, devendo perfazer, no mínimo, uma hora-aula de duração, pelo menos três vezes por semana, sendo sua prática facultativa ao aluno	PL 1877/2015 - Felipe Bornier PSD/RJ
Currículo	Altera a LDBEN 9.394/1996 para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica.	PLS 235/2013 - CDH
Currículo	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre o ensino de língua estrangeira na educação básica	PLS 248/2012 - Blairo Maggi – PR/MT
Currículo	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade de inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação básica.	PLS 449/2013 - CDH
Currículo	Proíbe a prática de trotes violentos e de "bullying" presencial ou virtual nas instituições de ensino públicas e privadas	PL 1633/2011 - Felipe Bornier - PHS/RJ

Currículo	Proíbe a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero.	PL 2731/2015 - Eros Biondini - PTB/MG
Currículo	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências	MPV 746/2016 – Poder Executivo
Currículo	Inclui a representação empresarial no planejamento dos programas de ensino da educação nacional	PL 5007/2009 - Osório Adriano-DEM-DF
Currículo	Inclui diretrizes gerais de ciências humanas e ciências da natureza no currículo do ensino médio.	PL 6094/2009 - João Campos-PSDB/GO
Currículo	Inclui como objetivo do ensino médio a educação para a formação da cidadania plena.	PL 7113/2010 - Comissão de Legislação Participativa
Currículo	Inclui a orientação vocacional como diretriz curricular no ensino médio.	PLS 228/2012 - Cyro Miranda - PSDB/GO
Currículo	Prevê que o currículo do Ensino Médio seja realizado com três anos de duração e constituído de dois anos com currículo comum e o terceiro ano com três vertentes distintas, Humanística, Tecnológica e Biomédica.	PL 5115/2013 - Izalci - PSDB/DF
Currículo	Altera os arts. 35 e 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redirecionar o ensino médio.	PL 6394/2013- Wilson Filho-PMDB/PB
Currículo	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências	PL 6840/2013 - CEENSI
Currículo	ltera a Lei Federal nº 9.394/1996 - que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para acrescentar finalidade ao Ensino Médio no sentido de incluir a necessidade de educação quanto aos meios telemáticos de comunicação e comportamento e tecnologia.	PL 2801/2015 - Jhc-SD/AL
Currículo	Registra como princípio do ensino no Brasil, o respeito à alteridade.	PL 3037/2015 - Mário Heringer - PDT/MG
Currículo	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o tema do empreendedorismo no currículo da educação básica.	PL 772/2015 - José Agripino - DEM/RN
EC 59/2009	Adequação ao texto constitucional	PL 4306/2012- Legislação Participativa PL 5546/2016- Arnaldo Faria de Sá - PTB/SP PL 6555/2016- Mariana Carvalho - PSDB/RO

EC 59/2009	Colaboração entre os entes federados para garantir o ensino obrigatório	PLP 15/2011- Felipe Bornier - PHS/RJ
EC 59/2009	Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório	PL 450/2011- Thiago Peixoto- PMDB/GO PL 413/2011- Gastão Vieira - PMDB/MA
EC 59/2009	Programas suplementares para a educação básica	PL 3238/2015 - Luciano Ducci - PSDB/PR
EC 59/2009	Universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade do ensino obrigatório	PL 4731/2012 - Humberto Costa - PT/PE PL 6924/2013 - Keiko Ota – PSB/SP PL 4628/2016- Rômulo Gouveia - PSD/PB
EC 59/2009	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020	PL 8035/2010 - Poder Executivo
EC 59/2009	Obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria	PL 3543/2012 - Tiririca - SP/PR PL 5374/2016 - Eduardo Barbosa - PSDB/MG
EC 59/2009	Inclusão do Plano Nacional de Educação (PNE) na Constituição Federal (CF) e a partir deste a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE)	PL 2843/2015 - Giuseppe Vecci - PSDB – GO) PL 5326/2016 -Educação
Financiamento	Institui novo valor para o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica	PL 7783/2010 - Eliseu Padilha - PMDB/RS PL 698/2011 - Romero Rodrigues - PSDB/PB PL 1376/2011 - Ságuas Moraes - PT/MT PL 1578/2011 - Pedro Uczai - PT/SC PL 4735/2012 - Mendonça Prado - DEM/SE PL 4667/2012 - Wellington Fagundes - PR/MT
Financiamento	Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica na rede privada de ensino	PL 6956/2010 - Maria do Rosário - PT/RS PL 5223/2013 - Lincoln Portela - PR/MG
Financiamento	Estabelece os recursos para o financiamento da alimentação escolar	PL 5690/2009 - Manoel Junior – PSB/PB PLV 8/2009 => MPV 455/2009 - Carlos Abicalil – PT/MT MPV 455/2009 – Poder Executivo MPV 508/2010 – Poder Executivo PEC 405/2014- Pauderney Avelino – DEM/AM PL 2505/2015[166]
Financiamento	Estabelece os recursos para o financiamento para a alimentação e assistência à saúde escolar	PEC 239/2013 - Aline Corrêa – PP/SP
Financiamento	Estabelece os recursos para o financiamento do material didático (livros)	PL 4606/2009 - Roberto Britto – PP/BA PL 4922/2009 - Alice Portugal – PcdoB/BA

[166] Comissão Especial destinada a analisar e apresentar propostas com relação à partilha de recursos públicos e respectivas obrigações da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (Pacto Federativo)

Financiamento	Institui que a União complemente a integralização o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado	PL 3020/2011- Nelson Marchezan Junior - PSDB/RS
Financiamento	Altera o FUNDEB prevendo a complementação da União de 50% (cinquenta por cento) do total dos recursos	PL 7029/2013 - Alessandro Molon - PT/RJ
Financiamento	Altera a lei 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB	PL 1439/2015 - Merlong Solano - PT/PI
Financiamento	Faculta aos municípios dispor dos recursos recebidos pelo FUNDEB para a atuação no ensino médio	PEC 522/2010 - Pompeo de Mattos - PDT/RS PEC 257/2013 - Diego Andrade - PSD/MG
Financiamento	Estabelece padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental e médio, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno	PL 5384/2009 - Gilmar Machado – PT/MG
Financiamento	Institui o Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio	MPV 484/2010 – Poder Executivo[167]
Financiamento	Dispõe sobre a destinação de recursos do PDDE para a instalação, melhoria e manutenção de laboratórios para estudo de ciências e ensino técnico em escolas públicas da rede pública de educação básica	PL 1777/2011 - Missionário José Olimpio - PP/SP
Financiamento	Dispõe sobre a distribuição nacional dos recursos do salário-educação	PL 1655/2011 - Professora Dorinha Seabra Rezende - DEM/TO
Financiamento	Destina a aplicação mínima de 50% dos recursos da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural para a área de educação	PEC 245/2013 - Angelo Vanhoni - PT/PR PL 6346/2013 - Francisco Praciano - PT/AM
Financiamento	Altera o Decreto-Lei 1.455/1976 para destinar 30% do produto arrecadado com alienação mediante licitação de mercadorias apreendidas para as instituições públicas de ensino básico	PL 6580/2016 - Pedro Cunha Lima - PSDB/PB
Financiamento	Isenta de tributos os materiais escolares de uso contínuo requeridos pelos estabelecimentos de ensino para os alunos do ensino básico	PLS 256/2010 - Senador Marcelo Crivella - PRB/RJ
Financiamento	Institui o Programa Nacional de Incentivo à Educação Escolar Básica Gratuita (PRONIE)	PLS 189/2013 - Senador Blairo Maggi - PR/MT
Financiamento	Altera a lei 11.738/2008, a lei 9.615/1998 e a lei 11.345/2006	PLS 114/2015 – Senadora Vanessa Grazziotin - PCdoB/AM
Infraestrutura e condições materiais	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre infraestrutura desportiva nos estabelecimentos de ensino	PL 7331/2010 - Damião Feliciano - PDT/PB PL 2368/2011 - Osmar Júnior - PCdoB/PI PL 2165/2015 - Davidson Magalhães - PCdoB/BA PL 705/2015 - Rejane Dias - PT/PI PL 2889/2015 - Davidson

[167] Convertida na Lei 12.306, de 2010

		Magalhães - PCdoB/BA
Infraestrutura e condições materiais	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade de existência de instalações destinadas à educação física e à prática desportiva nas escolas de ensino fundamental e médio.	PL 5801/2013 - Deley - PSC/RJ
Infraestrutura e condições materiais	Determina a inclusão de quadras poliesportivas nos projetos de construção de novos estabelecimentos públicos de ensino fundamental e de ensino médio.	PL 6757/2016 - Deley - PTB/RJ
Infraestrutura e condições materiais	Altera a lei 11.438/2006 para estabelecer que terão preferência na avaliação e aprovação os projetos destinados a promoção do desporto educacional, especialmente os de construção de infraestrutura desportiva em escolas públicas.	PL 3921/2012 - Afonso Hamm - PP/RS
Infraestrutura e condições materiais	Estabelece que as salas de aulas do ensino médio com um número de alunos (considerado excedente) deverão dispor de dispositivo de sonorização.	PL 1106/2011 - Ricardo Quirino - PRB/DF
Infraestrutura e condições materiais	Determina que as salas de aulas com quantidade de alunos acima de 25, tenham dispositivo de sonorização	PL 3947/2015 - Marcelo Belinati - PP/PR
Infraestrutura e condições materiais	Altera a LDBEN 9.394/1996 de forma a tornar obrigatória a previsão nos planos de educação de Estados, Distrito Federal e Municípios, metas e prazos para que cada escola pública de ensino fundamental e médio tenha, obrigatoriamente, laboratórios de ensino de ciências e de informática	PL 6439/2013 - Sandra Rosado - PSB/RN
Infraestrutura e condições materiais	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a implantação de bibliotecas e laboratórios de informática e de ciências nas escolas públicas de ensino fundamental ou médio	PLS 256/2012 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Infraestrutura e condições materiais	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade da existência de laboratórios de ensino de matemática nas escolas públicas de ensino fundamental e médio	PL 5218/2013 - Stepan Nercessian - PPS/RJ
Infraestrutura e condições materiais	Dispõe sobre a criação do Programa Incentivos para a Informatização das Escolas Públicas de Educação Básica	PL 3545/2015 - Carlos Henrique Gaguim - PMDB/TO
Infraestrutura e condições materiais	Institui incentivo fiscal para doações a projetos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura de instituições públicas de ensino	PL 6622/2016 - Eros Biondini - PROS/MG
Infraestrutura e condições materiais	Institui as condições mínimas nacionais para a construção, adequação e equipamento pedagógico de estabelecimentos escolares de educação básica	PLS 525/2009 - Cristovam Buarque -PDT/DF
Infraestrutura e condições materiais	Altera a lei 8.069/1990 para autorizar a aquisição periódica de equipamentos e materiais de informática para uso de estudantes de escolas públicas	PLS 583/2009 - Sérgio Zambiasi - PTB/RS
Infraestrutura e condições materiais	Torna obrigatória o acesso acadêmico e exclusivamente com esta finalidade, à internet para todo os alunos do ensino fundamental e médio, das redes pública e	PLS 280/2015 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa

	privada	
Infraestrutura e condições materiais	Altera a LDBEN 9.394/1996 para dispor sobre infraestrutura desportiva nos estabelecimentos de ensino	PL 7331/2010 - Damião Feliciano - PDT/PB PL 2368/2011 - Osmar Júnior - PCdoB/PI PL 2165/2015 - Davidson Magalhães - PCdoB/BA PL 705/2015 - Rejane Dias - PT/PI PL 2889/2015 - Davidson Magalhães - PCdoB/BA
Juventudes	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAE	PL 3474/2015 - Reginaldo Lopes - PT/MG
Juventudes	Institui o Programa Nacional de Auxílio a estudantes carentes matriculados no ensino médio	PL 4828/2009 - João Herrmann - PDT/SP
Juventudes	Proíbe da cobrança de taxa para emissão de documento de identificação estudantil de estudantes de baixa renda familiar	PL 5721/2009 - Capitão Assumção - PSB/ES
Juventudes	Dispõe sobre a emissão de declaração provisória gratuita e válida, até a expedição dos diplomas e certificados formais	PL 3567/2012 - Jorge Corte Real - PTB/PE
Juventudes	Institui a garantia prioritária às crianças e adolescentes órfãos, residentes em abrigos e instituições coletivas, públicas e privadas, em vagas em instituições da rede pública de ensino básico	PL 5865/2009 - Sueli Vidigal - PDT/ES
Juventudes	Dispõe sobre orientação vocacional para estudantes do ensino médio	PL 6068/2009 - José Airton Cirilo - PT/CE PL 6063/2013 - Major Fábio - DEM/PB PL 6214/2013 - Mendonça Prado - DEM/SE PL 3303/2015 -Vinicius Carvalho - PRB/SP PL 2447/2015 - Kaio Maniçoba - PHS/PE PL 1275/2015 - Leo de Brito - PT/AC PL 831/2015 - Roberto Sales - PRB/RJ PL 4209/2015 - Marcelo Belinati - PP/PR
Juventudes	Dispõe sobre concessão de passagem no transporte coletivo	PL 7831/2010 - Damião Feliciano - PDT/PB PL 1130/2011 - Damião Feliciano - PDT/PB PL 1451/2011 - Wilson Filho - PMDB/PB PL 5391/2013 - Jovair Arantes - PTB/GO PLS 248/2013 - Renan Calheiros - MDB/AL e outros PEC 36/2015 – Senador Veneziano Vital do Rêgo - PMDB/PB PLS 353/2016 - Lídice da Mata - PSB/BA e Roberto Rocha - PSB/MA
Juventudes	Dispõe sobre a proibição de trotes violentos e/ou vexatórios aplicados em alunos iniciantes das instituições escolares	PL 2108/2011 - Onofre Santo Agostini - DEM/SC

Juventudes	Dispõe sobre os direitos e deveres dos estudantes e das entidades estudantis	PL 556/2011 - Weliton Prado - PT/MG
Juventudes	Assegura aos estudantes da educação básica o direito de fundar, organizar e participar de Grêmios Estudantis, proíbe a transferência compulsória de seus dirigentes durante a vigência de seus mandatos	PL 6178/2013 - Vieira da Cunha - PDT/RS PL 252/2015 - Pompeo de Mattos - PDT/RS
Juventudes	Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos Grêmios Estudantis e acrescenta dispositivo ao Estatuto da Criança e do Adolescente	PL 1224/2015 - Bruno Covas - PSDB/SP e Caio Narcio - PSDB/MG
Juventudes	Garante oferta de educação integral a estudantes de famílias de baixa renda	PEC 6/2011 - Vieira da Cunha - PDT/RS
Juventudes	Dispõe sobre a adoção de estratégias para a continuidade da trajetória de escolarização do usuário e do dependente de drogas	PL 2928/2011 - autoria[168]
Juventudes	Cria instrumentos e estabelece procedimentos de prevenção à violência contra estudantes	PL 2663/2011 - Ratinho Junior - PSC/PR e Keiko Ota - PSB/SP
Juventudes	Garante ao aluno do ensino médio, que possui contrato formação desportiva ou estiver inscrito no Programa Bolsa Atleta, prioridade de matrícula em escola próxima a sua residência ou ao ambiente de treinamento	PL 6403/2013 - Flávia Morais - PDT/GO
Juventudes	Altera a lei que dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada e revoga a Medida Provisória no 2.208/2001 para estender a condição de estudante por um ano após a conclusão do ensino médio	PL 7893/2014 - César Halum - PRB/TO
Juventudes	Altera a lei que institui o Estatuto da Juventude e a lei que dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes e revoga a Medida Provisória no 2.208/2001	PL 1519/2015 - Brunny - PTC/MG
Juventudes	Dispõe sobre a concessão de meia entrada a estudantes do ensino fundamental médio, educação profissionalizante, superior e àqueles matriculados em cursos preparatórios para ingresso em instituições de ensino superior e cursos de línguas estrangeiras e informática.	PL 7917/2010 - Duarte Nogueira - PSDB/SP
Juventudes	Dispõe sobre o protagonismo juvenil	PL 7816/2014 - Sandra Rosado - PSB/RN PL 1447/2015 - Dr. Jorge Silva - PROS/ES e Norma Ayub - DEM/ES
Juventudes	Estabelece a realização, a cada quatro anos, da Conferência Nacional Infanto-Juvenil dos Estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, pelo Governo Federal, em parceria com os Governos Estaduais	PL 8156/2014 - Gonzaga Patriota - PSB/PE
Juventudes	Assegura os direitos educacionais às gestantes	PL 2350/2015 - Jean Wyllys- PSOL/RJ
Juventudes	Dispõe sobre a garantia de que os dependentes de representantes legais em comum tenham prioridade para estudar na	PL 4845/2016 - Célio Silveira - PSDB/GO

[168]Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições de políticas públicas e de Projetos de Lei destinados a combater e prevenir os efeitos do Crack e de outras drogas ilícitas

	mesma escola pública, próxima à respectiva residência	
Juventudes	Altera LDBEN 9.394/1996 de forma a incluir entre as obrigações do Estado, a oferta de vaga no ensino médio, em escola próxima da residência do educando	PL 4903/2016 - Júlia Marinho - PSC/PA
Juventudes	Modifica a Lei 12.711/2012 para estabelecer reserva de vagas nos processos seletivos das instituições públicas de ensino médio e de educação superior para alunos residentes ou oriundos de abrigos e instituições de acolhimento	PL 4722/2016 - Rômulo Gouveia - PSD/PB
Juventudes	Autoriza a União à instituir o programa nacional de reforço escolar na educação básica pública denominado Programa de Apoio ao Sucesso Escolar na Educação Básica Pública (PASSEBEM)	PLS 141/2009 - Marcelo Crivella - PRB/RJ
Juventudes	Isenta de tributos os materiais escolares de uso contínuo requeridos pelos estabelecimentos de ensino para os alunos do ensino básico	PLS 256/2010 - Marcelo Crivella - PRB/RJ
Juventudes	Cria o Programa Bolsa Jovem Estudante no valor de R$ 250,00 destinada aos alunos matriculados no ensino médio da rede pública	PLS 646/2015 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Juventudes	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAE	PL 3474/2015 - Reginaldo Lopes - PT/MG
Juventudes	Institui o Programa Nacional de Auxílio a estudantes carentes matriculados no ensino médio	PL 4828/2009 - João Herrmann - PDT/SP
Juventudes	Proíbe da cobrança de taxa para emissão de documento de identificação estudantil de estudantes de baixa renda familiar	PL 5721/2009 - Capitão Assumção - PSB/ES
Material Didático	Dispõe sobre a obrigatoriedade de o material didático adquirido para PNLD e para o PNLEM ser confeccionado com matéria prima reciclada	PL 3016/2011 - Edivaldo Holanda Junior – PTC/ MA
Material Didático	Institui a Política Nacional do Livro para dispor sobre a criação do Vale-Livro	PL 1529/2011 - Tiririca – PR/SP
Material Didático	Estabelece normas para o processo de execução dos programas nacionais do livro didático para o ensino fundamental e médio e da biblioteca da escola, e dá outras providências	PL 2460/2011 - Sandra Rosado – PSB/RN
Material Didático	Dispõe sobre o acesso das pessoas com deficiência visual aos livros didáticos nas bibliotecas públicas	PL 674/2011- Weliton Prado – PT/MG
Material Didático	Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos públicos e privados a disponibilizar o uso da Lupa Eletrônica para auxiliar as pessoas de baixa visão	PL 1775/2011- Otávio Leite – PSDB/RJ
Material Didático	Torna obrigatória a impressão da letra do Hino à Bandeira nos cadernos escolares	PL 6525/2009 - Silas Brasileiro – PMDB/MG PL 3758/2012 - Edinho Araújo - PMDB/SP
Material Didático	Proíbe a exigência de substituição dos livros didáticos por tablets nas instituições de ensino fundamental, médio e superior	PL 4025/2012 - Márcio Marinho – PRB/BA
Material Didático	Torna obrigatória a impressão de mensagens educativas em materiais didáticos	PL 5925/2013- Dr. Jorge Silva – PDT/ES

		PL 5997/2013 - Márcio Marinho – PRB/BA PL 5066/2016 - Marx Beltrão – PMDB/AL
Material Didático	Dispõe acerca de programas suplementares para distribuição de material didático escolar para a educação básica	PLS 415/2011- Paulo Bauer – PSDB/SC
Material Didático	Determina a disponibilidade de tablets para o uso individual dos estudantes das escolas públicas de educação básica até 2023	PLS 109/2013 - Cícero Lucena – PSDB/PB
Material Didático	Proíbe a substituição de livros didáticos antes de no mínimo três anos de uso nas escolas públicas e particulares a partir do 6º ano	PLS 184/2015 - Roberto Rocha – PSB/MA
Profissionais da Educação	Dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica	PL 5395/2009 - Poder Executivo PLS 246/2012 - Eduardo Amorim - PSC/SE PL 5229/2013 - Domingos Sávio - PSDB/MG PL 5462/2013 - Renato Molling - PP/RS PLS 246/2012 - Eduardo Amorim - PSC/SE
Profissionais da Educação	Dispõe sobre treinamento dos docentes e dos alunos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio em técnicas de primeiros socorros	PL 2822/2015 - Major Olimpio - PDT/SP
Profissionais da Educação	Obrigatoriedade da Alfabetização em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior em atividade	PL 7935/2010 - Fátima Pelaes - PMDB/AP PL 184/2015 - Cleber Verde - PRB/MA
Profissionais da Educação	Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica	PL 3993/2012 - Ângelo Agnolin - PDT/TO
Profissionais da Educação	Dispõe sobre a formação de profissionais de apoio escolar	PL 6559/2016 - Eduardo Barbosa - PSDB/MG
Profissionais da Educação	Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública	PL 5321/2009 - Raquel Teixeira - PSDB/GO PL1287/2011 - Dorinha Seabra Rezende - DEM/TO
Profissionais da Educação	Estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação	PLS 191/2009 - Paulo Paim - PT/RS
Profissionais da Educação	Dispõe sobre o Programa Nacional de Prevenção à Violência contra Educadores	PL 6660/2009 - Edmar Moreira - PR/MG PL 6269/2009 - Rodrigo Rollemberg - PSB/DF PL 732/2011- Audifax - PSB/ES PL 604/2011 - Manoel Junior - PMDB/PB PL 3273/2012 - Iracema Portella - PP/PI
Profissionais da Educação	Torna obrigatório a contratação de nutricionista para atuar na educação básica	PL 4910/2009 - Felipe Bornier - PHS/RJ PL 8036/2010 - Pedro Fernandes - PTB/MA

		PL 168/2011 - Weliton Prado - PT/MG
Profissionais da Educação	Torna obrigatório a contratação de assistente social para atuar na educação básica	PL 6478/2009 - Fábio Faria - PMN/RN
Profissionais da Educação	Torna obrigatório a contratação de psicólogo para atuar na educação básica	PL 1691/2011 - Roberto de Lucena - PV/SP
Profissionais da Educação	Estabelece a obrigatoriedade da presença de profissionais de psicologia nas escolas	PL 1270/2011 - José Guimarães - PT/CE
Profissionais da Educação	Institui a obrigatoriedade de atendimento psicológico nas escolas de educação básica, fundamental e ensino médio	PL2527/2015 - Marcelo Álvaro Antônio - PRP/MG
Profissionais da Educação	Institui o atendimento psicopedagógico na Educação básica.	PL 8225/2014 - Thiago Peixoto - PSD/GO PL 209/2015 - Goulart - PSD/SP
Profissionais da Educação	Dispõe sobre diretrizes para a seleção e indicação dos diretores das escolas públicas de educação básica	PL8011/2010 - Vitor Penido - DEM/MG
Profissionais da Educação	Prevê eleição direta aos gestores de instituições de ensino público	PEC67/2011 - Emiliano José - PT/BA PL 5604/2013 - Pedro Uczai - PT/SC
Profissionais da Educação	Dispõe sobre requisitos para o exercício da função de direção de unidade escolar de educação básica.	PL2759/2015 - Dorinha Seabra Rezende - DEM/TO
Profissionais da Educação	Concede benefício tarifário para professores carentes no serviço de transporte coletivo interestadual de passageiros nos termos especificados	PL 1452/2011 - Wilson Filho - PMDB/PB
Profissionais da Educação	Estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública	PL1377/2011 - Ságuas Moraes - PT/MT PL 2826/2011 - Fátima Bezerra - PT/RN
Profissionais da Educação	Dispõe sobre a garantia aos profissionais do magistério de desconto em livros, periódicos e materiais didáticos correlatos vinculados à sua área de ensino e de atuação profissional	PL 2098/2015 - Marcos Abrão - PPS/GO
Profissionais da Educação	Altera a Lei 11.947/2009, a fim de assegurar aos docentes da rede pública de ensino básico o direito à alimentação escolar	PL 4427/2012 - Jilmar Tatto - PT/SP
Profissionais da Educação	Estabelece a simultaneidade e a integralidade do mês de janeiro para o gozo de férias dos docentes das escolas públicas e particulares e as duas últimas semanas do mês de julho para o seu recesso	PL 885/2011 - Alessandro Molon - PT/RJ
Profissionais da Educação	Altera a Lei 8.213/1991, para ajustar a idade aplicada na apuração do fator previdenciário das mulheres e dos professores de ambos os sexos que comprovem exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio	PL 5580/2013 - Alice Portugal - PCdoB/BA
Profissionais da Educação	Altera a Constituição Federal para assegurar conversão do tempo de contribuição como professor para efeito de concessão da aposentadoria por tempo de contribuição	PEC 18/2009 – Senador Paulo Paim - PT/RS e outros PEC317/2013 - Sueli Vidigal - PDT/ES

Profissionais da Educação	Altera a LDBEN 9.394/1996 para incluir os professores substitutos dentre aqueles que exercem as funções de magistério	PL 7268/2014 - Giovani Cherini - PDT/RS
Profissionais da Educação	Modifica a Lei 6.259/1975 para incluir professores e alunos de escolas públicas e privadas, entre os grupos prioritários nas campanhas de vacinação contra a gripe	PL 5676/2016 - Geraldo Resende - PSDB/MS
Profissionais da Educação	Dispõe sobre a Ordem dos Educadores do Brasil (OEB) e dá outras providências	PL 6444/2016 - Davi Alves Silva Júnior - PR/MA
Profissionais da Educação	Garante aos profissionais da educação das redes públicas de ensino, período reservado a estudos, planejamento, avaliação e participação na comunidade, nunca inferior a um terço de sua jornada de trabalho remunerado	PLS 560/2009 - Osvaldo Sobrinho - PTB/MT
Profissionais da Educação	Isenta do imposto de renda os rendimentos de professores pós-graduados, obtidos em escolas do ensino básico da rede pública, quando no exercício de cargos acumulados nos termos do art. 37, XVI, a e b, da Constituição Federal	PLS 312/2009 - Marcelo Crivella - PRB/RJ
Profissionais da Educação	Isenta do imposto de renda os valores recebidos, a título de remuneração, quando o beneficiário for professor em efetivo exercício na educação infantil, fundamental, média e superior	PLS 445/2012 - Sérgio Petecão - PSD/AC
Profissionais da Educação	Garante a presença nas redes de ensino de profissionais da educação habilitados como técnicos em alimentação escolar	PLS 28/2010 - Flávio Arns - PSDB/PR
Profissionais da Educação	Torna obrigatória a criação da gratificação de assiduidade dos professores do ensino fundamental	PLS 266/2010 - João Faustino - PSDB/RN
Profissionais da Educação	Altera a lei que institui o piso salarial dos profissionais do magistério para introduzir critério de reajuste anual de seu valor	PLS 325/2010 - Cristovam Buarque - PDT/DF e outros
Profissionais da Educação	Altera a lei 11.738/2008 para criar o adicional de especialização (de 8% para os professores que tenham especialização, 16% para os que tenham título de mestre e 24% para os que concluíram o doutorado, calculado sobre o piso da categoria), gratificação de desempenho (de 10%) aos professores avaliados positivamente por comissão formada por estudantes, dirigentes da escola e gestores da educação, e gratificação de 5% por curso de capacitação ou aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 40 horas por curso, até o limite de 20% ao ano	PLS 346/2013 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Profissionais da Educação	Altera a Constituição Federal para valorizar o exercício do magistério e qualificar a ação dos professores das redes públicas de educação básica	PEC 49/2013 - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal
Profissionais da Educação	Dispõe sobre a avaliação dos professores na educação básica pública	PLS 294/2014 - Wilson Matos - PSDB/PR
Profissionais da Educação	Institui a carreira nacional do magistério público da educação básica	PEC 80/2015 - Fernando Bezerra Coelho - PSB/PE e outros
Saúde Escolar	Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização de exames nos estudantes	PL 4616/2009 - William Woo – PSDB/SP PL 6868/2010 - Marisa Serrano –

		PSDB/MS PL 3275/2012 - Andreia Zito – PSDB/RJ PL 665/2015 - William Woo – PV/SP
Saúde Escolar	Prevê a obrigatoriedade da implantação de um posto de saúde em cada escola	PL 5780/2013 - Anderson Ferreira – PR/PE
Saúde Escolar	Requer o monitoramento do Índice de Massa Corporal (IMC) dos alunos visando o tratamento de transtornos alimentares.	PL 4221/2015 - Marcelo Belinati - PP/PR PL 4238/2015 -Marcelo Belinati - PP/PR
Tempo escolar	Dispõe sobre educação em tempo integral	PL 5408/2009 - Mário de Oliveira - PSC/MG PL 7851/2014 – Rogério Carvalho - PT/SE PL 552/2015 – Rafael Motta - PROS/RN PL 707/2015 - Alan Rick - PRB/AC PL 479/2015 - João Daniel - PT/SE
Tempo escolar	Determina que a carga horária semanal mínima para as disciplinas do ensino médio deverá ser de dois tempos de aula	PL 3471/2015 - Helder Salomão - PT/ES
Tempo escolar	Determina que as aulas de educação básica, nos ensinos fundamental e médio, deverão ter seu início no mínimo às 9 horas	PL 3953/2015 - Marcelo Belinati - PP/PR
Transporte Escolar	Determina o uso do transporte escolar por todos os alunos do ensino fundamental e do ensino médio	PL 2628/2011 – Jilmar Tatto – PT/SP
Transporte Escolar	Altera o art. 2º da Lei nº 10.880/2004, para incluir entre os beneficiários do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) estudantes com deficiência, residentes em área urbana e rural, e alunos do ensino médio e da educação especial matriculados em estabelecimentos localizados fora de seu município de residência	PLS 175/2010 - Flávio Arns – PSDB/PR