

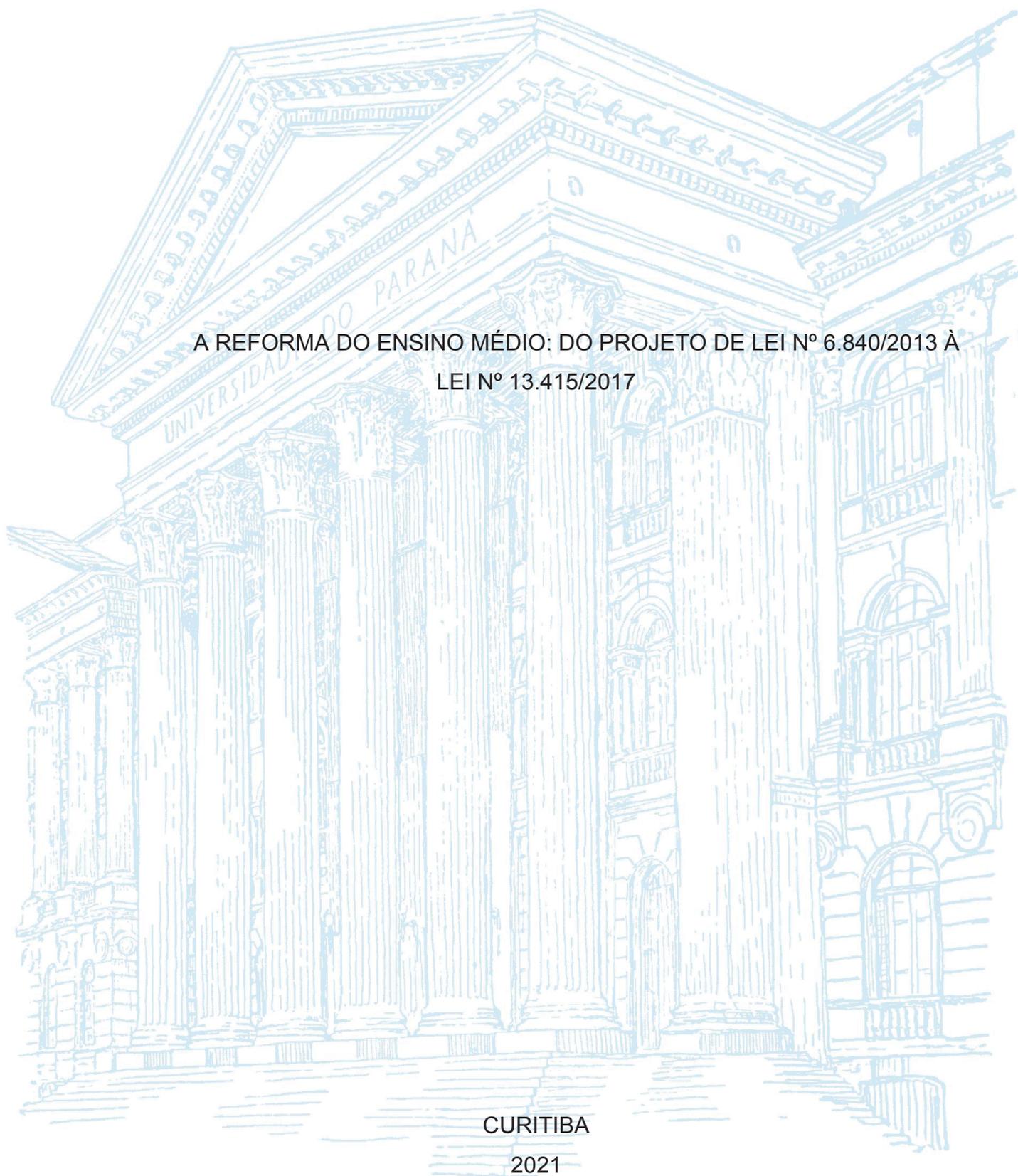
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALANA LEMOS BUENO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 À
LEI Nº 13.415/2017

CURITIBA

2021



ALANA LEMOS BUENO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 À
LEI Nº 13.415/2017

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Bueno, Alana Lemos.

A reforma do Ensino Médio : do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 à Lei Nº
13.415/2017 / Alana Lemos Bueno – Curitiba, 2021.

144 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva

1. Educação e Estado. 2. Ensino Médio. 3. Políticas educacionais. 4.
Educação – Aspectos políticos. 5. Ensino médio – Currículos. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

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 Dissertação de Mestrado de **ALANA LEMOS BUENO** intitulada: **A Reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei 13.415/17**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre 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, 25 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

15/07/2021 16:54:07.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/06/2021 18:15:56.0

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

17/07/2021 10:55:25.0

NORA RUT KRAWCZYK

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo apoio financeiro a essa pesquisa proporcionou a sua realização com dedicação exclusiva, reforçando as relações mais concretas entre o financiamento e o direito à educação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, e ao Observatório do Ensino Médio, que são centrais em minha formação como pesquisadora. A esse último, agradeço às amigadas que construí e a imensa admiração que tenho pelas pesquisas de excelência sobre o ensino médio que pude conhecer.

À Professora Monica, pelo aprendizado e pelo apoio na construção da minha trajetória. Quando Audre Lorde escreveu que o processo de aprendizagem é “algo que você pode incitar, literalmente incitar, como uma revolta”, pude entender o sentimento que compartilhamos no aprender.

Às professoras e professores do PPGE, pelas aulas que tanto me instigaram diante dos objetos de estudo da educação.

Às Professoras Nora Rut Krawczyk e Sandra Regina de Oliveira Garcia, pela tão profunda inspiração e alegria de compartilhar essa pesquisa, que se constrói também como esforço de recuperarmos a memória da luta pelo ensino médio para a classe trabalhadora.

À Professora Noela Invernizzi, por orientar meus primeiros passos na pesquisa em educação, e pelas reflexões mais essenciais na relação entre trabalho e educação.

À Sabrina, pela amizade que construímos desde o início da nossa jornada. Ao Guilherme, pela amizade e luta por uma educação emancipatória. À Gabriela Maria, pela companhia tão afetuosa. À Karolyna, minha amiga genial. À Shéu, pelo pedaço de amor que me deu. Ao Thiago, pela nossa busca constante da “disciplina gramsciana”. À Ana Clara, por me preencher de alegria. Ao Matheus, pela caminhada tão especial desde que éramos pequenos. A amizade e amor de vocês me fazem imensamente feliz.

À minha mãe, por me ensinar a força de ser sensível, e por estarmos juntas.

RESUMO

Este trabalho investiga a trajetória da política de reforma do ensino médio no Brasil empreendido a partir da publicação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840, em 2013 até a homologação da Lei nº 13.415, em 2017. O que aconteceu entre esses dois momentos, e quais suas rupturas e continuidades são as perguntas que nos orientam. Os dois momentos da produção de uma política de reforma educacional espelham as disputas travadas no âmbito político-pedagógico para a etapa do ensino médio que ocorrem desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. A partir daí, as mudanças nos seus sentidos e finalidades se verificam com o Decreto nº 5.154/2004 – que retomou a integração do ensino médio com a educação profissional, ao revogar o Decreto nº 2.208/1997 – e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2012, reforçando os postulados do ensino médio integrado. Depois da aprovação das DCNEM, a Câmara dos Deputados cria a Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), e, após uma série de audiências públicas e seminários regionais, publica o PL nº 6.840/2013, com proposições que instituíam uma formação profissional não integrada ao ensino médio e a ampliação da carga horária. A atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio constrói um Substitutivo que disputa as proposições iniciais do PL de 2013. Nos resultados das investigações, verificamos que a reação dos reformadores se dá com a reorganização do Grupo de Trabalho (GT) Reforma do Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a construção de um Substitutivo de sua autoria. Em seguida, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 é apresentada no governo de Michel Temer, com um texto altamente similar ao Substitutivo do CONSED, o que demonstra a força dos reformadores na definição da política de reformulação. Com o aporte na análise documental, tecemos uma comparação entre os textos legislativos, o mapeamento da CEENSI relativa ao PL de 2013, e da Comissão Mista da MP de 2016, dos interlocutores das audiências públicas, sistematizando as notas taquigráficas, atas e relatórios das reuniões e audiências públicas. Também, os agentes públicos são elencados como uma das chaves de investigação da pesquisa, articulados nos cargos ocupados na burocracia do Ministério da Educação (MEC) entre os dois momentos de reformulação do ensino médio. E, explicam parte da força dos reformadores em uma correlação entre MEC-CONSED e a Câmara dos Deputados. No que se refere à análise das audiências públicas dos dois momentos de reforma do ensino médio, passamos a identificar duas forças opostas na disputa pela definição da política de reformulação. De um lado a luta pela defesa da escola pública e do ensino médio integrado. De outro, a descaracterização da última etapa da educação básica como uma etapa fracassada, que carrega a urgência da reforma dentro dos princípios da eficácia e produtividade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Reforma do Ensino Médio. Legislação Educacional.

ABSTRACT

This paper investigates the trajectory of secondary education reform policy in Brazil from the publication of the draft law nº 6.840/2013 until the approval of Law nº 13.415/2017. What happened between these two moments, their ruptures and continuities are the questions that guide us. The two moments of the production of a policy of educational reform mirror the disputes fought in the political-pedagogical context for secondary education that occur since the approval of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Law of Guidelines and Bases of Education) – LDB in 1996. Since then, the changes in their senses and purposes are verified with Decree nº 5.154/2004 – which resumed the integration of secondary education with professional education, by repealing Decree 2.208/1997 – and the update of the Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (National Curriculum Guidelines for High School – DCNEM in 2012, reinforcing the postulates of integrated secondary education. After the approval of the DCNEM, the Chamber of Deputies establishes the Comissão Especial para Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Special Commission to Promote Studies and Propositions for the Reformulation of Secondary Education) – CEENSI, and, after a series of public hearings and regional seminars, publishes the draft law nº 6.840/2013, with propositions that instituted a vocational training not integrated into secondary education and the expansion of the total course hours. The action of the Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (National Movement in Defense of Secondary Education) builds a Substitute to the draft law. In the results of the investigations, we found that the reaction of the reformers occurs with the reorganization of the group of the Conselho Nacional de Secretários da Educação (National Council of Education Secretaries) – CONSED) and the construction of a Substitutive of his authorship. Then, the Provisional Measure nº 746/2016 is presented in the government of Michel Temer with a text highly similar to the Substitution of the CONSED. With the help of document analysis, we compare the legislative texts, the mapping of the CEENSI of the draft law and the provisional measure, and the mapping of the interlocutors of the public hearings, systematizing the shorthand notes. Also, public officials are listed as one of the research keys, articulated in the positions occupied in the bureaucracy of the Ministério da Educação (Ministry of Education) – MEC between the two moments of reformulation of secondary education. Explaining part of the strength of the reformers in a correlation between MEC-CONSED and the Chamber of Deputies. Regarding the analysis of the public hearings of the two moments of secondary education reform, we began to identify two opposing forces in the dispute for the definition of the policy of reformulation. On the one hand the struggle for the defense of the public school and the integrated high school. On the other hand, the mischaracterization of the of basic education as a failed education, which carries the urgency of reform within the principles of efficiency and productivity.

Keywords: Educational Policies. Secondary Education Reform. Educational Legislation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O PERCURSO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	38
FIGURA 2 – ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS, ASSOCIAÇÕES, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS QUE COMPUSERAM AS DISCUSSÕES DA COMISSÃO ESPECIAL DO PL Nº 6.840/2013 E DA COMISSÃO MISTA DA MP Nº 746/2016	70
FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA CRISE ESCOLAR	77
FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA FORMA E CONTEÚDO DO CURRÍCULO	82
FIGURA 5 – ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA TIPOLOGIAS DE MODELOS PARA O ENSINO MÉDIO	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO NORMATIVO-LEGAL DAS DEFINIÇÕES DAS OBRIGAÇÕES ESTATAIS PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL.....	30
QUADRO 2 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: CARGA HORÁRIA E JORNADA ESCOLAR.....	90
QUADRO 3 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	94
QUADRO 4 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: OPÇÃO FORMATIVA.....	96
QUADRO 5 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	97
QUADRO 6: MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-FORMATIVA	99
QUADRO 7 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CERTIFICAÇÃO/ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	101
QUADRO 8 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DOCENTES.....	103
QUADRO 9: MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FINANCIAMENTO	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL, 1991, 2008, 2014, 2018 E 2020.....	25
TABELA 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL, 2010, 2014, 2018 E 2020.....	26

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANDES Superior	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES de Ensino Superior	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE Educação	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ARCAFAR	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES Superior	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQI	- Custo Aluno- Qualidade Inicial
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDES	- Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEENSI	- Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CENPEC Comunitária	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	- Constituição Federal
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFENEN	- Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONIF Educação Profissional Científica e Tecnológica	- Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DEM	- Democratas
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAB	- Instituto Alfa e Beto
ICE	- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IETS	- Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MEC	- Ministério da Educação
MESP	- Movimento Escola Sem Partido
MP	- Medida Provisória
PCdoB	- Partido Comunista do Brasil
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDT	- Partido Democrático Trabalhista
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PEI	- Programa Ensino Integral
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	- Partido Liberal
PL	- Projeto de Lei
PLANFOR	- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB/MDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	- Programa Mais Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PP	- Partido Progressista
PR	- Partido Republicano
PROEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PROIFES	- Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROS	- Partido Republicano da Ordem Social
PSB	- Partido Socialista Brasileiro
PSC	- Partido Social Cristão
PSD	- Partido Social Democrático
PSDB	- Partido Social da Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro
PTdoB	- Partido Trabalhista do Brasil
PV	- Partido Verde
PVL	- Projeto de Lei de Conversão
CNEC	- Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
UBES	- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e
a Cultura	

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	20
2.1 A ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	22
2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ENTRE O PROJETO DE LEI Nº 6.840 DE 2013 E A LEI Nº 13.415 DE 2017	33
3 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ..	48
3.1 ELEMENTOS DA MOVIMENTAÇÃO E MODIFICAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: OS AGENTES PÚBLICOS	49
3.2 ELEMENTOS DE GÊNESE DA POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	59
4 ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS DEFENDIDOS, ARTICULADOS E DISPUTADOS	66
4.1 AS COMISSÕES E O EMBATE DE FORÇAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	68
4.2 OS DIAGNÓSTICOS E SOLUÇÕES DADAS AO ENSINO MÉDIO PELOS REFORMADORES NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS	75
4.3 OS TEXTOS LEGISLATIVOS	88
4.3.1 Carga Horária e jornada escolar	89
4.3.2 Organização Curricular.....	91
4.3.3 Opção Formativa	95
4.3.4 Oferta Da Educação Profissional	97
4.3.5 Perspectiva Pedagógico-Formativa.....	98
4.3.6 Certificação/Acesso Ao Ensino Superior	99
4.3.7 Docentes	102
4.3.8 Financiamento	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE 1 – POSSE DE CARGOS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – PERÍODO DE 2013-2014 NO GOVERNO DILMA	127

APÊNDICE 2 – POSSE DE CARGOS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – PERÍODO DE TRANSIÇÃO GOVERNO DILMA (2015-2016) – TEMER (2016-2018).....	127
APÊNDICE 3 – PARLAMENTARES QUE COMPUSERAM AS DISCUSSÕES DA COMISSÃO ESPECIAL DO PL Nº 6.840/2013	130
APÊNDICE 4 – PARLAMENTARES QUE COMPUSERAM AS DISCUSSÕES DA MP Nº 746/2016	130
APÊNDICE 5 – CONVIDADOS QUE PARTICIPARAM DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA CEENSI RELATIVA AO PL Nº 6.840/2013	131
APÊNDICE 6 - CONVIDADOS QUE PARTICIPARAM DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA COMISSÃO MISTA RELATIVA À MP Nº 746/2016.....	132

1 INTRODUÇÃO

Investigar uma reforma educacional para a etapa do ensino médio é uma tarefa que reclama esmiuçar os sentidos mais essenciais da política, captando a produção dos consensos que se delimitam no âmbito social, e, mais precisamente, das prioridades que são decididas na esfera política para a escola e a juventude. O que se define como prioritário à escola demarca projetos de sociedade a qual se busca estabelecer e que determinam, em si, o alcance (ou a negação) ao direito à educação. Nesta pesquisa elegemos o movimento de reforma do ensino médio no Brasil, iniciado pela publicação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840 de 2013 até a homologação da Lei nº 13.415 em 2017 como objeto de análise.

A reforma educacional delimitada aqui espelha um quadro de políticas que foram estabelecidas para o ensino médio nas últimas três décadas. A ampliação do direito à educação para o ensino médio demarcada pelo expressivo crescimento da matrícula a partir da década de 1990, e, portanto, pela inclusão no acesso à escola por setores sociais populares, abriu caminhos para disputas político-pedagógicas das finalidades e sentidos da etapa de ensino (KRAWCZYK e SILVA, 2017; SILVA, 2018).

Dentre o arcabouço de políticas que se regulamenta para o ensino médio no período após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, destacam-se o Decreto nº 2.208, de 1997 que estabeleceu para a educação profissional técnica de nível médio organização própria e independente do ensino médio regular; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) consubstanciadas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998, e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP) publicada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999, e seus complementos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Até esses documentos, os textos indicavam uma organização curricular baseada na formação de competências e de habilidades em correspondência com as demandas do mercado de trabalho, caracterizado por seu acelerado processo de

transformação (FERRETTI e SILVA, 2017), além da desintegração entre o ensino médio e a educação profissional. Mas em 2004, a publicação do Decreto nº 5.154/2004 estabeleceu a reorganização da educação profissional com relação ao ensino médio, revogando o Decreto nº 2.208/1997. Entre outras políticas, a Emenda Constitucional (EC) nº 56/2006 institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); e a EC nº 59/2009 estabeleceu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Quanto à organização curricular, a promulgação das DCNEM pelo Parecer CNE/CEB 05/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 divergiam substancialmente das primeiras DCNEM de 1998 no que tange às relações entre ensino médio e trabalho. A exceção disso eram as DCNEP de 1999 que, atualizadas em 2012 pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012, reiteravam os princípios das competências da década de 1990. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio, as DCNEM de 2018, publicada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018, as DCNEP pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 abarcam a estrutura da última etapa da educação básica.

O que é expressivo desse período é que o aspecto que se mantém presente nas políticas para o ensino médio está posto na relação escola, trabalho e juventude (BERNADIN e SILVA, 2014). Mas mais especificamente ao contexto da elaboração da LDB, as críticas a um ensino médio elitista apontavam para a necessidade da definição da etapa como educação básica e de tomar o mundo do trabalho como referência, considerando o conceito chave de "politecnicidade" (Ibid, p. 26). Por isso, a busca pela consolidação da base unitária do ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005), que se revelará não só na LDB, mas como no resgate desse princípio com o Decreto nº 5.154/2004, e posteriormente na publicação das DCNEM de 2012.

Considerando os embates em relação à revogação do Decreto nº 2.208/1997 e consequente promulgação do Decreto nº 5.154/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que sua gênese ressoa nas lutas sociais dos anos de 1980, especialmente na discussão da formação politécnica. Os marcos desse período são expressos na mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola

Pública, na sugestão de nomes para as Diretorias do ensino médio e da educação profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (SEMTEC/MEC), e a realização dos Seminários Nacionais "Ensino Médio: Construção Política" e "Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas" realizados em maio e junho de 2003.

Nesse sentido, a revogação do Decreto nº 2.208/1997, no contexto da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, foi emblemático na disputa de uma luta teórica, político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional.

Mas se Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que as forças conservadoras não deixaram de se apropriar do debate, o nosso argumento é que elas sequer deixaram de reagir diretamente às DCNEM de 2012 que pautavam a formação politécnica. A reação é nítida com a publicação do PL nº 6.840/2013 que não só pautavam um ensino médio fragmentado, como explicitamente reforçavam em seu relatório final a revisão das DCNEM. Por que revisar um documento que havia sido publicado há menos de um ano?

Um dos pontos essenciais desse debate é que no período mais recentemente de estabelecimento de políticas para a o ensino médio, observamos mais profundamente sua centralidade na agenda política, tipificada como uma das piores etapas da educação básica¹, o que legitimaria a urgência da concretização de um projeto de reformulação. Os dois momentos de reformulação do ensino médio, com a publicação do PL nº 6.840, em 2013 pela Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) e, depois, com a apresentação da MP nº 746, em 2016 pela Comissão Mista, carregavam um diagnóstico em comum: o ensino médio não correspondia às

¹ Em audiência pública que discutiu a Medida Provisória nº 746 de 2016, que se transformou posteriormente na Lei nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio, Ronaldo Mota, afirmou: "Primeiro, devo deixar claro que, se há um problema educacional hoje no mundo – e há –, esse problema nos demais países parece estar bastante concentrado no ensino médio também. É claro que a má notícia é a de que, no nosso caso, além de termos um problema de natureza global contemporânea, o nosso ensino médio, provavelmente, é um dos piores do mundo. Então, temos agravado o problema de que o ensino médio é um problema no mundo todo, o ensino secundário em geral, e no Brasil, em particular, é agravado duas vezes." (Ronaldo Mota, Reitor da Universidade Estácio de Sá, na 4ª audiência pública da MP nº 746/2016, realizada em 8 de novembro de 2016).

expectativas dos jovens, tampouco os seus resultados correspondiam ao crescimento social e econômico do país (BRASIL, 2013a; 2016a).

O texto do PL de 2013 abrangia modificações das bases teórico-epistemológicas e filosóficas da última política curricular para o ensino médio, as DCNEM de 2012. Nas Diretrizes de 2012 exprimia-se a materialização das bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica, sintetizadas nos eixos estruturantes trabalho, ciência, cultura e tecnologia (FERRETTI, 2016).

À época do PL de 2013, as categorias da jornada de tempo integral e da formação específica através da escolha por uma opção formativa no último ano do ensino médio tornaram-se as temáticas mais caras à agenda política (FERRETTI, 2016). A política de reforma propunha a compulsoriedade da jornada de tempo integral no ensino médio e da organização dos currículos em áreas de conhecimentos, em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e a formação profissional. Além disso, foi definido uma opção formativa no terceiro ano do ensino médio, de acordo com as ênfases das áreas de conhecimento acrescida de uma opção em formação profissional (BRASIL, 2013a).

O Projeto tramitou no Congresso Nacional até a publicação de um Substitutivo, em dezembro de 2014, que modificava os elementos mais substanciais da política – a ampliação da carga horária não era mais compulsória; e o currículo em áreas permaneceu, mas retirou-se a opção da formação profissional, tornando-a coerente com a perspectiva de formação profissional técnica integrada ao ensino médio. A pressão para a publicação de um Substitutivo advinha da atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio² que na época avançou no embate de forças com o empresariado e com frações das secretárias estaduais de educação (SILVA e KRAWCZYK, 2016).

² Criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Mas, as forças dos reformadores não deixaram de reagir. Em junho de 2015, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) reformula o Grupo de Trabalho (GT) Reforma do Ensino Médio com vistas à discussão do PL nº 6.840/2013 (SILVA, 2017). Em novembro de 2015, o GT se reúne para a construção de um Substitutivo para o PL de autoria do CONSED, e em março de 2016, ainda nos últimos momentos do governo de Dilma Rousseff (PT), após o golpe-parlamentar que instituiu Michel Temer (MDB) como presidente, apresenta o documento ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (PORTAL CONSED, 2016b). Em setembro, a MP nº 746/2016 é apresentada no governo de Michel Temer, reorganizando o trâmite do projeto da reforma do ensino médio.

Com a Medida, o arranjo curricular do ensino médio foi organizado em áreas de conhecimento e itinerários formativos, sendo: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, articulados à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a). Além disso, a ampliação progressiva da jornada em tempo integral (BRASIL, 2017a) demonstrou a concretude desses elementos no movimento de reforma do ensino médio.

Dentro desse escopo, as facetas que adquirem o projeto de formação da juventude brasileira nos instigam com essa pesquisa a buscar algumas repostas para a pergunta: O que aconteceu desde a publicação do PL nº 6.840/2013 até a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que instituiu a reforma do ensino médio, considerando as rupturas e continuidades entre os dois momentos? A pergunta exprime uma tarefa de esmiuçar caminhos explicativos para o projeto de uma reforma educacional, em um sentido dado por Krawczyk (2015) de adentrar na "cozinha da política educacional" (p. 10), a fim de questionar como se produz, por que se produz e quais prioridades são postas.

Para tanto, como objetivo geral, buscamos analisar a produção da política de reforma do ensino médio, suas rupturas e continuidades presentes entre o PL nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/2017, a partir de uma análise que exprima a correlação forças – caracterizada nas composições e articulações dos agentes – e os elementos de gênese da política – mais particularmente arranjados em modelos relacionados ao currículo e a jornada em tempo integral –, ambos aqui considerados

processos que permeiam a produção e seleção da política. Definimos, então, os seguintes objetivos específicos:

1. Examinar o contexto da produção de uma política de reformulação do ensino médio a partir do PL nº 6.840/2013 até a Lei nº 13.415/2017;
2. Investigar os processos que impulsionaram a política de reforma para a etapa, considerando os elementos mais centrais da agenda política;
3. Mapear a Comissão Especial do PL nº 6.840/2013 e a Comissão Mista da MP nº 746/2016 a partir de sua composição e articulações;
4. Analisar os argumentos enunciados na disputa pela aprovação do PL nº 6.840/2013 e, posteriormente, da MP nº 746/2016, com base nas reuniões e audiências públicas das Comissões.

Os caminhos explicativos que se elaboram ao longo dessa investigação correspondem a alguns pressupostos. Delimitaremos esses pressupostos concomitante ao levantamento da literatura sobre o tema, de modo a identificar as possibilidades de diálogo com o campo de pesquisa. No levantamento da literatura na Plataforma *Scielo* e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram selecionadas pesquisas que focalizem a reforma do ensino médio brasileiro no período entre 2013 e 2020. O critério do período foi designado de modo que incluísse um primeiro momento de reformulação definido com a publicação do PL nº 6.840/2013; e um segundo momento na apresentação da MP nº 746/2016 e a posterior homologação da Lei nº 13.415/2017. Em termos gerais, verificamos que as pesquisas e artigos científicos produzidos sobre a reforma do ensino médio enfatizavam predominantemente a Lei nº 13.415/2017, o que pode ser explicado pelo contexto político-econômico a qual esta foi instituída; mas também por ter sido a forma final da lei de reforma. Nesse sentido, podemos traçar um primeiro pressuposto.

Capturar o quadro de reformulação do ensino médio brasileiro é encará-lo enquanto movimento que não se restringe a proposição de uma medida provisória que culmina na aprovação da Lei nº 13.415, em 2017, mas como um processo que é anterior, e que, portanto, está delimitado a partir da elaboração do PL nº 6.840, em 2013. Esta é a própria razão pela qual se propõe um viés comparativo do modo como tais políticas vão se modificando.

Implica considerá-lo ainda sob a temporalidade da produção das políticas educacionais e de seu caráter relacional em referência a outras políticas do campo educacional e econômico. A temporalidade das políticas é empregada assumindo dois sentidos. O primeiro é empregado no sentido de Oliveira (2019) ao exprimir o caráter de descontinuidade que a memória da política educacional possa assumir. Uma descontinuidade que pode estar atrelada à correlação dos interlocutores e de seus interesses na política. Ou, também, de um sentido muito próximo dado por Cunha (2001; 2013) ao propor o conceito de administração zigue-zague. Quer dizer, o modo como as movimentações de Ministros da Educação ou secretários estaduais de educação apontam rumos e procedimentos distintos na política educacional e que, por vezes, implica em consequências na avaliação dessa política.

Outro sentido dado está ligado aos próprios mecanismos de exclusão da política (OFFE, 1984; MIGUEL, 2014). O tempo da política é retardado ou acelerado conforme o seu contexto de formulação e pelas relações de forças, onde se espelham os consensos e dissensos (ou, em outros termos, os ganhos e perdas) da disputa. A celeridade da aprovação da Lei nº 13.415/2017, publicada nos primeiros meses do governo Temer, deve-se ao método por medida provisória em que se institui a reforma do ensino médio, resultante de um contexto em que a centralidade do poder executivo na proposição de medidas para o campo educacional e econômico é exacerbado.

Aqui, o PL nº 6.840/2013 não é totalmente esquecido, haja visto algumas similaridades entre os textos legislativos, mas outros ganhos relacionados a pressão do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre determinados conteúdos da proposta foram refreados (SILVA e KRAWCZYK, 2016).

O caráter relacional com outras políticas do campo educacional demonstra especificidades de ambos os momentos da reforma do ensino médio. O caso da BNCC, reforçada pelo PNE em 2014 e demandada pelo Substitutivo do CONSED, é ilustrativo do modo como uma política curricular torna-se definidora e indutora de uma política de reforma, em moldes muito distintos do que inicialmente ocorreu no PL nº 6.840/2013. Nesse aspecto, esses dois momentos de produção da política de reforma carregam correspondências relativas às políticas curriculares e de avaliação nacional, expressas nas preocupações em torno dos resultados do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, conseqüentemente, na elaboração de uma noção de crise de desempenho para a última etapa da educação básica.

Além disso, a relação com uma política de ajustes fiscais como a PEC nº 241/55 que passou a tramitar um pouco antes da apresentação da MP nº 746/2016 no Congresso Nacional implica, hoje, nos gastos executados no campo da educação.

Além de políticas tangenciais a nível nacional, observamos que o movimento de reforma a qual nos debruçamos exige o estabelecimento de uma escala analítica que contempla as políticas estaduais, especialmente nas relações entre as secretarias estaduais de educação e o setor privado. A hipótese ressoa sobre como determinadas políticas estaduais, particularmente alinhadas ao setor privado, já estavam colocando em prática alguns dos conteúdos da política de reforma do ensino médio, como é o caso da jornada em tempo integral, e algumas políticas curriculares. É aqui que as relações mais estreitas entre o poder público e o mercado são manifestadas.

Assumimos esse pressuposto à luz de Peroni (2018), Caetano (2019) e Krawczyk (2014), delineando o modo como os setores do empresariado tem assumido um lugar privilegiado na definição e implementação das políticas educacionais a partir de parcerias com as secretarias estaduais de educação. Nesse ponto, a literatura produzida sobre a reforma do ensino médio tem evidenciado a perspectiva da relação público-privado como prisma analítico da função do Estado, focalizado especialmente na função dos agentes do setor privado na indução das políticas educacionais.

Desse quadro da literatura, destacam-se pesquisas científicas que traçam o Estado em um movimento de agentes privados na formulação e condução das políticas educacionais. O enfoque das pesquisas se dá na identificação de entidades empresariais e sua atuação no campo educacional. Giroto (2018) assinala para uma nova etapa do ciclo de reformas educacionais na América Latina realizadas nos últimos anos. Este ciclo é definido pela organização de modelos de educação economicamente viáveis que passam a disputar o orçamento público. Assim, a articulação entre o empresariado e os órgãos de governo é peça-chave na

compreensão dos processos de elaboração e decisão de políticas educacionais (GIROTTTO, 2018).

A dissertação de Bezerra (2019) busca capturar a reforma do ensino médio dentro de um quadro amplo que percorre as disputas iniciadas no PL nº 6.840/2013 até a homologação da Lei nº 13.415/2017 focalizando especificamente a atuação do empresariado na produção da política. Nessa perspectiva, Ferretti e Silva (2017), na análise da MP nº 746/2016 que culminou na reforma curricular do ensino médio, defendem que o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais, especialmente ao ensino médio, uma vez que são reforçadas análises relativas às demandas do perfil do trabalhador. Girotto (2018) argumenta que o movimento de articulação entre o empresariado e os órgãos de governo culmina no avanço de interesses destes nas políticas.

Mas, é preciso que os postos estratégicos de decisão sejam ocupados por nomes alinhados às suas lógicas (GIROTTTO, 2018). Por esse ângulo, Ferretti e Silva (2018) questionam se a MP nº 746/2016 não é propriamente resultado da produção de intelectuais orgânicos que buscam retomar as finalidades do ensino médio na adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais, definidas já nos anos de 1990.

A pesquisa de Carvalho (2019) e Sperandio (2019) apresentam um intrigante percurso da produção da Lei nº 13.415/2017 no âmbito legislativo. Carvalho (2019) ao basear-se no modelo de coalizões de defesa como fundamento analítico identifica a dinâmica de disputas entre decisões e não-decisões em torno da política de reformulação. Sperandio (2019) examina a convergência de grupos partidários e parlamentares a determinados interesses e como estes se manifestaram nas disputas e discursos na elaboração e aprovação da reforma do ensino médio.

Observamos que a relevância das pesquisas sobre a relação entre o público e o privado têm direcionado o foco aos agentes privados e suas implicações na disputa da política educacional. Essas relações estreitas entre agentes governamentais nas decisões das políticas em um cenário de mediações com o privado vêm traçar uma das dimensões explicativas do fenômeno. Capturar esse movimento dialético perpassa por entendê-lo como resultado de uma multiplicidade de interesses e necessidades conflitantes, e que, ao mesmo tempo, busca

estabelecer consensos. O que tornou determinados elementos mais caros à agenda política na época, que tipo de correlações entre grupos e interesses, assim como as formas de exclusão de determinados grupos e interesses foram convencionados para que estes fossem definidos nos textos legislativos é o que direcionou os olhares desta pesquisa.

Como pressuposto geral estamos demarcando uma análise relacional do movimento de reforma do ensino médio de acordo com os significados dados por Apple (2006). A educação, enquanto uma atividade social, está ligada a modos distintos de distribuição de recursos culturais que estão estruturalmente implicados em questões de poder e controle fora da escola. Por isso, para o autor, assumir a tarefa de pensar de uma maneira relacional trará os elementos políticos e econômicos ao centro da análise. Os processos mercadológicos que incidem mais intensamente na educação constataam a emergência dessas dimensões (GANDIN e LIMA, 2016).

Como posicionamento epistemológico, no sentido do termo utilizado por Tello (2013), a busca por interpretar uma política educacional através da análise relacional nos instiga a pensar nas conceituações capazes de apreender suas conexões de maneira complexa (GANDIN e LIMA, 2016). Vejamos parte dessas conexões realizadas ao longo da pesquisa. No decorrer da construção de nossas interpretações, o conceito de crise escolar se assumiu fecundo porque esteve presente nos argumentos dos reformadores do ensino médio.

Em nossas análises, buscamos esse conceito dentro de uma linha de argumentação: do diagnóstico dos problemas do ensino médio às soluções apresentadas pelos reformadores. A sistematização dessas proposições é encontrada no Capítulo 3, onde nos debruçamos a examinar as audiências públicas da CEENSI relativa ao PL nº 6.840/2013 da Comissão Mista relativa à MP nº 746/2016.

Essa linha de investigação procurou dar conta das diferentes ideias e significados que se tornaram hegemônicos (GANDIN e LIMA, 2016); e das próprias manifestações das formas de seletividade da política de reforma, na medida em que há decisões (e não-decisões) que são tomadas diante da elaboração de uma realidade em crise (OFFE, 1984). Isto posto, observamos que a crise escolar se

manifesta de maneira multifacetada e que em determinado momento ganha potência e síntese em uma perspectiva específica. A potencialidade de seus significados encontra-se revelada nas correlações de forças que a disputam. Uma disputa que não se anuncia equilibrada, mas, pelo contrário, se constata na condensação de formas de exclusão e repressão (MIGUEL, 2014) dos grupos e interesses contrários à reforma do ensino médio.

Partindo disso, mencionamos que a potencialidade dos significados hegemônicos de uma crise escolar elaborada para o ensino médio está ligada aos agentes que a disputam. Nessa pesquisa, elencamos também como uma das nossas chaves analíticas os agentes públicos e suas relações. No processo contraditório da produção do consenso da política estes parecem ter um papel significativo. São definidos a partir das esferas do legislativo e executivo. Os primeiros estão ligados ao executivo a nível nacional, no Ministério da Educação (MEC), especificamente na composição da burocracia estatal nos dois momentos de reformulação do ensino médio; e os segundos compõem o parlamento nacional como deputados e senadores que atuaram nas discussões e decisões da política de reforma da etapa em forma de Comissões: a Comissão Especial do PL nº 6.840/2013 e a Comissão Mista da MP nº 746/2016.

Para tanto, o caminho metodológico baseou-se na abordagem qualitativa, através do uso da técnica de análise documental. Os documentos são considerados como constituintes de uma importante fonte de informações uma vez que expressam a sedimentação de práticas sociais, possuindo a capacidade de estruturar e informar decisões, e de conceber leituras particulares de eventos sociais (MAY, 2004). Além disso, as nossas análises dos textos das leis implicaram em considerarmos o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 4) afirmam: “Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade”.

Enquanto pesquisa de natureza documental, com as fontes utilizadas nessa pesquisa intentamos apreender a movimentação da política de reforma e os pontos de disputas entre as correlações de forças. Assim, definimo-las a partir do PL nº 6.840/13 e Substitutivo de 2014, Substitutivo de autoria do CONSED apresentado em 2016, Projeto de Lei de Conversão (PVL) nº 34/2016, MP nº 746/16, Lei nº

13.415/2017, relatórios e pareceres do legislativo, notas técnicas, requerimentos de solicitação de audiências públicas e presença de convidados, notas taquigráficas e atas de reuniões das Comissões, entre outros arquivos que compuseram a tramitação do projeto e da medida provisória no Congresso Nacional.

A proposta de captar o movimento de produção da política de reforma do ensino médio tem na análise das Comissões um de seus focos principais. Nas audiências públicas da Comissão manifestam-se elementos relevantes quanto aos embates do conteúdo da política. Nesse caso, o tratamento das notas taquigráficas e atas de reuniões se deu na construção de categorias que sistematizem as disputas em torno do arranjo organizacional do ensino médio. Como mencionamos, a crise escolar tornou-se uma dessas categorias, assim como a forma e o conteúdo do currículo e os modelos para o ensino médio.

Assim, como técnica de análise das notas taquigráficas estamos considerando a análise temática de Bardin (2011). A análise temática como uma das formas da análise de conteúdo parte da organização de unidades de registro baseadas em temas. De maneira geral, os temas organizam os “núcleos de sentido” (BARDIN, 2011, p. 135) das notas taquigráficas das Comissões aqui investigadas. Em uma abordagem qualitativa os temas podem ser organizados a partir de indicadores não frequenciais. Portanto, os indicadores passaram a expressar possibilidades de inferências diante da presença ou ausência de um índice, nesse caso, os temas de maior presença ou ausência nas discussões da reforma do ensino médio.

Nesse sentido, o uso dessa técnica de análise pareceu apontar significados relevantes tanto para uma representação condensada da informação, da expressão do conteúdo da mensagem para que se possa inferir conhecimentos sobre o emissor e o seu contexto (BARDIN, 2011), além de indicar as possibilidades de apreensão da força de determinados temas diante de outros diante dos embates nas audiências públicas.

Organizamos a pesquisa da seguinte forma: o Capítulo 1 objetiva apresentar o contexto em que se formula a política de reforma do ensino médio, do PL nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017. Discutimos mais enfaticamente o lugar do ensino médio brasileiros desde a Constituição Federal de 1988, a partir das políticas

instituídas para a etapa, bem como os percalços do acesso e da permanência na escola pela juventude.

O Capítulo 2 divide-se em duas seções e tem como objetivo geral definir alguns elementos para apreensão do movimento de reforma do ensino médio. Na primeira parte, buscamos caracterizar os agentes públicos e suas relações como um elemento para compreender os processos contraditórios de produção do consenso na política e seus efeitos no espaço de disputa que abrange o ensino médio. Esses agentes estão dispostos nos cargos ocupados do MEC no período delimitado da reforma do ensino médio. Depois, apresentamos uma tentativa de apreender os elementos que impulsionaram a agenda da reforma do ensino médio, relacionados mais particularmente à ampliação da carga horária em modelos conveniados com a iniciativa privada, e o enxugamento e controle do currículo.

Por fim, o Capítulo 3 propõe apresentar uma análise dos dados coletados no que tange às reuniões e audiências públicas realizadas pela Comissão Especial do PL nº 6.840/2013 e Comissão Mista da MP nº 746/2016. Buscamos traçar dois projetos de ensino médio defendidos e disputados como forças em embate. Já com os textos legislativos buscamos traçar quais são os elementos em disputa no conteúdo da política de reformulação do ensino médio, demarcando-os em um comparativo com o modo como estes foram movimentados em seu projeto inicial até a sua promulgação final.

2 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Desde a expansão quantitativa da etapa do ensino médio que se dá pela ampliação do acesso à escola no pós LDB, as mudanças na legislação modificaram-se no sentido de sua inclusão como última etapa da educação básica, sendo essa obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996b, 2009); e de embates no campo do currículo, especialmente entre o ensino médio e a educação profissional, que se iniciaram em 2004 ainda com a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997, que estabelecia a separação da educação profissional do ensino médio, retomando a sua integração com o Decreto nº 5.514/2004, e, depois, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares entre 2011 e 2012.

Os embates se concretizam, pouco tempo depois, na publicação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840 de 2013 até a apresentação da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 e que se transforma na Lei nº 13.415 de 2017. Até 2018, a atualização das Diretrizes Curriculares para o ensino médio e a publicação da Portaria nº 1.432 que estabelece os referenciais dos itinerários formativos dão continuidade ao projeto de reforma educacional da agenda política. A respeito disso, a produção de uma reforma educacional para a etapa circunscreve extensas categorias em disputa que vão moldando tal agenda.

Olhar para tais categorias implica debruçarmo-nos sobre a organização do ensino médio no Brasil como pano de fundo em que ocorre a produção política de reforma. Em outras palavras, é apontar, na perspectiva de Souza (2016), como se concretizam as demandas para essa etapa – em termos de acesso e permanência com qualidade – e como se dá a atuação pelo Estado – o que se tem produzido em termos de política educacional. Nesse aspecto, há elementos que estruturalmente demarcam o ensino médio e devem ser encarados em uma investigação.

A primeira seção (2.1) está organizada a partir da articulação da análise aos princípios da obrigatoriedade, gratuidade e qualidade e como estes indicam o lugar do ensino médio na educação brasileira: qual seja, de uma democratização tardia (KRAWCZYK e SILVA, 2017). Tratamos da obrigatoriedade e gratuidade

considerando as fragilidades históricas desses princípios para o ensino médio. Mas, ressaltamos que desde a Constituição Federal de 1988, da aprovação da LDB, e de políticas como a EC nº 59/2009, entre outras políticas como a Lei nº 11.494 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), as matrículas da última etapa da educação básica se expandiram, sendo ofertadas predominantemente pelo setor público. A expansão da oferta do ensino médio não ocorreu sem escancarar seus problemas estruturais, ao que Silva (2018) denomina como um paradoxo.

Diante disso, observamos que os índices de evasão, abandono e reprovação escolar e distorção idade-série estão atrelados aos efeitos de origens de gênero, raça/cor, classe e local de domicílio do estudante. Soares e Delgado (2016) vão apontar o vácuo na agenda da política da definição de um indicador que mensure as desigualdades educacionais no país. É aqui, que o conceito de qualidade se desloca para a mensuração dos desempenhos de aprendizagem, como as avaliações em larga escala (SOARES e DELGADO, 2016; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Encerramos a seção indagando de que modo as políticas para o ensino médio se definiram, nos últimos anos, considerando esses problemas estruturais da etapa.

Para tanto, a seção seguinte (2.2) apresenta dois momentos de disputa da política curricular para o ensino médio e profissional, considerando, como apontam Bernadin e Silva (2014), a centralidade da relação escola, trabalho e juventude dentro das últimas três décadas. Aprofundamos no momento de disputa da política para o ensino médio a partir da publicação do PL nº 6.840/2013 até aprovação da Lei nº 13.415/2017. Nesse contexto, construímos uma linha que traça o percurso da política de reforma do ensino médio. O primeiro elemento se dá com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) de 2012, e a criação da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) no mesmo ano. Com o andamento das audiências públicas entre 2012 e 2013, apresenta-se o PL, e um ano depois, o seu Substitutivo final.

Como demonstramos em Krawczyk e Silva (2014), a atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio na construção desse documento, fez com que os reformadores reorganizassem suas forças. É onde o Grupo de Trabalho Reforma do Ensino Médio, ligado ao Conselho Nacional de Secretários da Educação

(CONSED) se reorganiza, e elabora um Substitutivo de sua autoria. Em pouco tempo, a MP nº 746/2016 é publicada no governo Temer, com um conteúdo altamente similar ao texto do CONSED. No último ato, as reuniões e audiências públicas da Comissão Mista homologam a Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do ensino médio.

Enunciamos, por fim, algumas questões relacionadas aos textos legislativos, como a falsa dicotomia assumida entre qualidade/quantidade pelos reformadores e o princípio de flexibilidade como ponto de partida do currículo.

2.1 A ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Nas últimas décadas, o ensino médio no Brasil esteve demarcado por políticas educacionais que o modificaram essencialmente em termos estruturais, e sinalizaram para avanços formais no direito à educação. Concomitantemente, a generalização das matrículas para o ensino fundamental e, então, o alargamento do acesso ao ensino médio, especialmente para setores populares do país (SILVA, 2018; KRAWCZYK e SILVA, 2017; BRITO, 2014), circunscreveram processos de inclusão e progressividade dos sistemas de ensino, nos termos de Viñao (2002). Todavia, os obstáculos históricos dessa etapa percorrem entre altos índices em relação à evasão, reprovação e distorção idade-série, com efeitos que incidem mais profundamente conforme as especificidades da raça, gênero, classe e local de residência dos estudantes. Por essa perspectiva, o paradoxo do ensino médio tem sido definido por Silva (2018) pela ampliação do direito à educação ao mesmo tempo em que se reforçam as desigualdades estruturais dessa etapa de ensino.

Aqui, partimos dos princípios de obrigatoriedade, gratuidade e qualidade como dimensões do direito à educação, mas, também como elementos a serem observados na caracterização da estrutura do ensino médio. Sendo estes princípios históricos e que se constroem e são disputados em todos os seus sentidos, procuramos traçar como a política educacional tem sido conduzida para o ensino médio no sentido do acesso e permanência na escola.

Na perspectiva do direito à educação, temos compreendido que o ensino médio se caracteriza por um processo de democratização tardia, o que pode explicar as persistentes desigualdades dessa etapa de ensino (KRAWCZYK e SILVA, 2017). A declaração do direito à educação nas constituições brasileiras, até o texto de 1988, demarcou o ensino realizado após o primário pela sua não-obrigatoriedade e tendência à gratuidade. Isto é elucidativo do porquê a massificação do ensino médio se dá tardiamente no Brasil quando comparada aos países europeus e outros países sul-americanos, como a Argentina (KRAWCZYK e SILVA, 2017).

No texto constitucional de 1988, o direito à educação obrigatória em estabelecimentos gratuitos foi estabelecido para o ensino fundamental, de oito anos, reconhecido como direito público subjetivo – isto é, aquele a qual se pode exigir e responsabilizar o Estado pelo cumprimento da garantia da educação (OLIVEIRA, 2007). Nesse caso, portanto, o ensino médio estava posto inicialmente pela sua condição de universalização, e não de obrigatoriedade. Assim, o reconhecimento da etapa do ensino médio enquanto direito público subjetivo só é instituído posteriormente, articulado como última etapa da educação básica obrigatória.

O artigo 208-II da Constituição declara a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988), redação substituída pela Emenda 14, de 1996, que previa anteriormente a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (BRASIL, 1996a). Nesse âmbito, o artigo 54º-II do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) continua a definir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1990). A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 alterou a educação básica obrigatória e gratuita sendo definida pela faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, e, assim, organizando-se em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2009). Todavia, apesar da ampliação da obrigatoriedade e gratuidade por faixa etária, manteve-se a perspectiva de universalização da etapa do ensino médio na legislação (BRASIL, 1988; 2009).

A gratuidade tratada como exceção para o ensino médio, até o texto constitucional de 1988 (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2013), foi sendo estabelecida nas constituições anteriores para aqueles que faltassem insuficiência de recursos, e,

sendo substituída pelo regime de concessão de bolsas – e que, por isso, consiste em uma tendência à gratuidade (BRASIL, 1934; 1946; 1967). Consoante Melchior (2011), a concretização da gratuidade no sistema educacional do país foi, então, demarcada pelo atendimento das necessidades da escola primária, mas com a execução de uma política de “meia gratuidade”, que se estendeu para os níveis de ensino posteriores – médio e superior. No caso brasileiro, a educação infantil tampouco esteve incluída em um sistema de gratuidade – na verdade, essa só foi integrada ao sistema de ensino em 2009, por meio da EC nº 59 – o que torna a expansão da rede pública de ensino para a primeira etapa da educação básica um de seus maiores desafios (CORREA, 2011).

Não obstante, apesar da histórica tendência à meia gratuidade do ensino médio, os avanços formais no texto constitucional de 1988 e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 resultou em um crescimento das matrículas em escolas públicas para a etapa, e em consequente decréscimo da participação da rede privada na oferta. As matrículas no ensino médio estão alocadas predominantemente no setor público. A rede estadual é onde se agregam a maior parte das matrículas, 84,1%, no ano de 2020, seguida pela rede privada com 12,3% (BRASIL, 2021). Demonstrem, portanto, o caráter público da última etapa da educação básica. Com a ampliação do direito ao acesso do ensino médio público, Silva (2018) constata um crescimento da matrícula para a faixa etária dos 15 aos 17 anos em todas as regiões do país, inclusive em regiões em que se observa maior exclusão no acesso à escola, salientando para um processo de inclusão que tem tornado essa etapa menos desigual.

O movimento de expansão das matrículas para o ensino médio ocorre a partir da década de 1990, passando de 3.772.330 para 7.550.753 mil matrículas em 2020 (BRASIL, 2021), com expressivo crescimento nas escolas estaduais. Nas análises do ensino médio tem-se afirmado que o contexto de explosão das matrículas para a etapa está adjacente a disputas político-pedagógicas em torno das finalidades e sentidos para a formação da juventude, superando um status secundário das políticas educacionais, como argumentam Krawczyk e Silva (2017).

É relevante especificar que, apesar da ampliação do acesso ao ensino médio no país, verificamos uma queda ano a ano no número das matrículas,

principalmente nas dependências administrativas estadual, municipal e privada (BRASIL, 2018b). Silva (2018) aponta que o movimento de decréscimo das matrículas do ensino médio ocorre a partir de 2004 quando se alcança 9 milhões de matrículas. Uma das explicações para esse movimento está relacionada, em parte, à diminuição das matrículas do ensino fundamental, que entre 2008 e 2014 apresenta um decréscimo de 10,9% para os anos iniciais e 11,8% para os anos finais (SILVA, 2018).

Também, Silva (2018) constata que a diminuição das matrículas incide sobre as pessoas de 18 anos ou mais, que estão fora da idade escolar obrigatória determinada pela legislação. Portanto, a tendência de queda está localizada na entrada do ensino médio pela diminuição do impulsionamento das matrículas provenientes do ensino fundamental, e na melhoria do fluxo, com o crescimento de pessoas de 15 a 17 anos cursando a última etapa da educação básica (SILVA, 2018).

No caso das escolas federais, a estabilidade do crescimento das matrículas se explica pelo oferecimento dos cursos de educação profissional de nível médio (conforme tabela 2). A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892, de 2008, homologada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) demarcou uma nova institucionalidade de expansão da educação profissional e ampliação do atendimento pela rede pública no país.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL, 1991, 2008, 2014, 2018 E 2020

	1991	2008	2014	2018	2020
Federal	103.092	82.033	146.613	209.358	233.330
Estadual	2.472.964	7.177.377	7.026.754	6.527.074	6.351.444
Municipal	177.000	136.167	72.225	41.460	40.030
Privada	1.019.374	970.523	1.070.358	932.037	940.630
Total	3.772.330	8.369.369	8.300.189	7.709.929	7.550.753

FONTE: Silva (2018); Relatório de Metas do PNE, Brasil (2018c), Censo da Educação Básica 2020 (Brasil, 2021). Elaborado pela autora (2021).

TABELA 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL, 2010, 2014, 2018 E 2020

	2010	2014	2018	2020
Federal	179.433	249.606	365.261	360.623
Estadual	575.396	629.226	734.798	806.637
Municipal	50.349	34.866	32.474	33.027
Privada	556.649	972.469	770.697	735.807
Total	1.361.825	1.886.167	1.903.230	1.936.094

FONTE: Relatório de Metas do PNE (2018c; 2020), Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021). Elaborado pela autora (2021).

Nota: Os dados consideram as matrículas do curso técnico integrado, ensino médio normal/magistério, curso técnico concomitante, subsequente, integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), curso de formação inicial ou continuada (FIC) concomitante, curso FIC integrado na modalidade EJA de nível fundamental e médio.

Até 1999, a oferta pública da educação profissional apresentava uma participação de somente 15% das matrículas (BRASIL, 2006a). Na época, a aprovação do Decreto nº 2.208/97 que estabeleceu para a educação profissional um currículo próprio e independente do ensino médio (art. 5º) (BRASIL, 1997), atribuiu ao setor privado a incumbência da formação profissional por meio de recursos públicos, conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011)³.

Mas, com a transição para o governo Lula e a revogação do Decreto nº 2.208/97, e consequente aprovação do Decreto nº 5.154, de 2004, os cursos de programas de educação profissional se reorganizaram. Diante disso, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio passou a apresentar-se, então, na forma integrada; concomitante (na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas e em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade); e subsequente (BRASIL, 2004).

Além das mudanças de caráter teórico-epistemológicas da política educacional para a educação profissional, são estabelecidas políticas de expansão da oferta, como o Projeto Escola de Fábrica, em 2005, incorporado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), instituído pela Lei nº 11.129 de 2005, e

³ Nesse quadro, a criação do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) implementado em 1996 pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em 1997 foram as principais políticas públicas que visavam a implementação dos dispositivos e inovações da LDB para a educação profissional, e do Decreto nº 2.208/97.

que posteriormente passa a ser regido pela Lei nº 11.692 de 2008. No governo de Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi promulgado pela Lei nº 12.513 de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica.

Tais políticas de expansão implicaram em um aumento do atendimento da educação profissional pelo segmento público, que atingiu, em 2005, 42,8%, com 27,6% das matrículas na rede estadual, 11,9% na rede federal, e 3,3% na rede municipal, enquanto a rede privada abarcava 57,2% das matrículas (BRASIL, 2006a). Uma redução expressiva da participação das escolas privadas na oferta desde a década de 1990, indicando o início de um movimento de maior participação do segmento público nos anos posteriores. De acordo com a tabela 2, nas dependências administrativas federal e estadual é onde se constata um movimento de crescimento das matrículas da educação profissional de nível médio. Desde 2014, as escolas privadas têm obtido uma queda nos números de matrículas para a modalidade.

Em termos de qualidade da educação, a Constituição Federal e a LDB estabelecem a garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino, definido no artigo 4º desta última como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996b). O acesso e permanência na escola de qualidade está posto no artigo 3º (I, IX e XII) da LDB, definido conforme os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência, da garantia de padrão de qualidade e consideração com a diversidade étnico-racial (incluído pela Lei nº 12.796/2013). O ECA estabelece no artigo 53º (I, II, V) que a criança e o adolescente têm direito à educação, assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e, inclusive do acesso à escola pública próxima de sua residência, além do direito de ser respeitado por seus educadores, bem como o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos de seus contextos sociais, disposto no artigo 58º do texto legislativo (BRASIL, 1990).

Ao voltarmos-nos para a dimensão da igualdade de condições ou igualdade de oportunidades no sistema de ensino esta é definida por Sampaio e Oliveira (2015) pela garantia da matrícula e a frequência à escola para todos. Sua

mensuração é realizada pela taxa de acesso à escola por diferentes grupos (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015). É esse inclusive o primeiro indicador de qualidade definido por Oliveira e Araújo (2005), que trata de uma dimensão da qualidade pela ampliação quantitativa da escolarização, atrelada ao princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Desse modo, a primeira dimensão da qualidade educacional no Brasil esteve associada às políticas de expansão da oferta através do estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, especialmente para o ensino fundamental. Aqui, a escola do século XX se caracteriza pela seletividade da exclusão escolar (KRAWCZYK e SILVA, 2017). Nesse contexto há uma correlação existente entre a noção de qualidade e as demandas da população pelo acesso à escola. Porém, a forma como se compreendia em termos sociais e políticos a distribuição dos bens da educação para a população brasileira explicitou uma ação estatal de gerenciamento da crise de demandas crescentes, decorrentes especialmente pelo crescimento demográfico e crescente industrialização (ROMANELLI, 2014).

Com o processo de expansão e inclusão de setores populares na escola, criou-se uma lógica de otimização de alocação de recursos financeiros pelo Estado para a área educacional, através de uma gestão racional de recursos. Ou seja, ampliar o atendimento à escola sem necessariamente aumentar expressivamente o volume de investimentos pelo poder público (KRAWCZYK e SILVA, 2017). O modelo de justiça expresso pela distribuição das oportunidades educacionais se depara de frente com insuficientes condições materiais de atendimento à população escolar com infraestruturas improvisadas⁴.

Mas, é evidente, que tal concepção de qualidade é contraditória, haja vista o tratamento emergencial pela qual se deu provimento dos bens educacionais pelo Estado. Nesse caso, a dimensão da igualdade de oportunidades se encontra com a igualdade de tratamento definida pelas condições iguais na oferta do acesso à

⁴ Este aspecto pode ser exemplificado pelo estudo de Beisiegel (2006) que analisa a expansão da rede escolar pública no Estado de São Paulo após 1940. Conforme demonstra, a extensão das oportunidades educacionais pelo Estado diante de demandas da população se deu de forma improvisada e emergencial. Em termos de infraestrutura, as escolas de ensino primário nas áreas urbanas de São Paulo, em 1960, eram metade compostas por barracões de madeiras ou prédio de alvenaria não-construídos especialmente para escolas (BEISIEGEL, 2006). No caso das redes de escolas secundárias da capital, cerca de 83% dos prédios eram improvisados, revelando a ausência de um planejamento global de expansão da rede escolar, como aponta o autor.

escola (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015). No caso brasileiro, são as características próprias do modo de expansão da escola básica que explicam em parte as configurações desiguais das condições de ensino, principalmente no que tange às desigualdades regionais (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015). Para além do improvisado, a ausência de uma política de homogeneização aliada a uma política de financiamento de caráter redistributivo, como defendem Sampaio e Oliveira (2015), tem tido efeitos expressivos nas diferentes formas como se aprende e, portanto, nas diferenças entre as trajetórias escolares.

Ainda assim, há exemplos de políticas como o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1996, e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído pela Lei nº 11.494, de 2007; o Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecido pela Lei nº 11.738, de 2008; e o PNE, especialmente com a Meta 20, que tem contido em seu conteúdo o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) mecanismos de uniformização das condições de acesso e permanência na escola.

Diante do processo de expansão das oportunidades de acesso à escola da população, que alcança a quase a universalização de matrículas líquidas no ensino fundamental ao final dos anos 1990, está adjacente uma contradição do sistema educacional: a transferência da desigualdade de acesso volta-se para a forma desigual como se aprende na escola (OLIVEIRA, 2007). Logo, um segundo indicador de qualidade definido por Oliveira e Araújo (2003) é a ideia de fluxo, qual seja, a capacidade de progressão dentro de determinado sistema de ensino. A política educacional, entre os anos de 1980 e 1990, especialmente após a aprovação da LDB, é demarcada pela regularização do fluxo no ensino fundamental (artigo 23, e 24 - II, V) – com a adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem (BRASIL, 1996b).

Essas políticas tiveram incidência diretamente no impulsionamento das matrículas no ensino médio, resultando em um crescimento expressivo dessa etapa no início dos anos de 1990 (SILVA, 2018; KRAWCZYK; SILVA, 2017; BRITO, 2014). À época, a pressão sobre o ensino médio para a ampliação de sua cobertura gerou um problema para o governo federal que não pretendia comprometer seus recursos

financeiros, o que acarretou em investimentos básicos (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011). Algo que, constado ao longo dos anos, dá materialidade à noção de Teixeira (1956) de que o oferecimento do mínimo de educação escolar – especialmente em termos de recursos financeiros – tornou-se compulsório na política brasileira.

No quadro abaixo, sintetizamos as obrigações estatais vigentes para o ensino médio brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

QUADRO 1 – QUADRO NORMATIVO-LEGAL DAS DEFINIÇÕES DAS OBRIGAÇÕES ESTATAIS PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

Gratuidade, condições de acesso e permanência	CF art. 206 - I, IV; 208 - I, II, VII; LDB art. 3 - I, VI, IV, VIII; 4 - I, IV, VIII; ECA art. 53 - I, V; 54 - II,
Universalização	CF art. 208 - II (redação EC 14/96), 214 - II; ECA art. 54 - II; PNE art. 2 - I, Meta 3, estratégia 3.9;
Padrão básico de qualidade	CF art. 206 - VII, 214 - III; LDB art. 3 - IX, art. 4 - IX, art. 25; PNE - art. 2 - IV; Meta 7;
Organização curricular	LDB art. 26; art. 35-A e art. 36 (alterados pela Lei nº 13.415/2017); PNE - Meta 3, estratégia 3.3; Meta 7, estratégia 7.1; Resolução nº 3/2018 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); Portaria nº 1.432/2018 (Referenciais para a elaboração dos itinerários formativos); Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica);
Financiamento	CF art. 208 - VII; 211º - § 1º, 212º - § 4º, § 5º, § 6º; 214º - VI; LDB art. 4º - VIII, IX; Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB); PNE art. 2º - VIII – Meta 20, estratégias 20.1 a 20.12; Lei nº 13.415/2017 art. 13º.

FONTE: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 9.394/96 (LDB); Lei nº 11.494/07 (FUNDEB); Emenda Constitucional nº 59/09; Plano Nacional da Educação (PNE); Lei nº 13.415/17. Elaborada pela autora (2021).

Até agora, verificamos avanços formais na ampliação do direito à educação básica obrigatória no Brasil após os anos de 1990, especialmente com a aprovação de políticas como a LBD, a EC nº 59/2009, o FUNDEB, e entre outras políticas de financiamento, e o PNE, que tem manifestado em seus horizontes a expansão e a inclusão no ensino médio por meio da superação das desigualdades educacionais.

Ao longo do texto, mencionamos que um dos fatores explicativos para o crescimento das matrículas do ensino médio ocorre em decorrência da

generalização das matrículas do ensino fundamental. Mas, também, é nesse processo que se verifica o deslocamento das seletividades para as etapas de níveis mais altos como é o caso do ensino médio e ensino superior. São processos simultâneos de inclusão e exclusão no sistema educacional. Nesses casos, o afinamento pela seletividade escolar impede que determinados grupos sociais cheguem aos níveis mais elevados de educação – o que significa que os sobreviventes que passaram do ponto de transição superaram as barreiras de origem social, como explicam Raftery e Hout (1993). Desse modo, no sistema educacional há a constituição de um grupo homogêneo em termos de origens sociais que sobrevive às seletividades do processo educacional (BRITO, 2014).

Consideramos as seletividades em termos de impedimentos que resultam em diferenças nas trajetórias educacionais. Os impedimentos podem ser mensurados por meio das taxas de escolarização líquida (quantos na faixa etária obrigatória estão inseridos no sistema educacional), assim como da população fora da escola (quantos na faixa etária obrigatória estão excluídos do sistema educacional), e entre as taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série (quantos estão tendo suas trajetórias interrompidas no sistema educacional). Desses impedimentos, há efeitos que se cruzam com o gênero, a raça/cor, o nível socioeconômico e o local de domicílio dos estudantes.

A evasão, a reprovação escolar e a distorção idade-série são uma das características estruturantes do ensino médio no Brasil. No Relatório do 3º Ciclo de Metas do PNE referente à 2019, os indicadores mostram que 73,1% da população de 15 a 17 anos frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica. Ainda longe da Meta 3, que buscava elevar a taxa líquida de matrículas para o ensino médio em 85%. Nem mesmo a universalização do atendimento escolar para os jovens se efetivou, dado que 7,1% deles não frequentavam a escola em 2019 (BRASIL, 2020).

Mencionamos que a fragilidade da condição obrigatória dessa etapa pode ser um dos fatores responsáveis pelo extenso número de jovens sem qualquer vínculo escolar. Entretanto, quando destrinchamos tal argumento observamos ainda outras fragilidades do ensino médio que se articulam de maneira mais ampla. A interrupção da trajetória escolar para a juventude seja pela reprovação ou evasão é,

sem dúvidas, um dos obstáculos ao qual não se consegue alcançar a universalização do ensino médio. Isto é, as desigualdades educacionais têm operado efeitos significativos na ampliação do direito à última etapa da educação básica. Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) já apontavam que as barreiras na conclusão do ensino médio são caracterizantes das trajetórias escolares estratificadas entre os jovens.

A desigualdade educacional é definida, de acordo com Soares e Delgado (2016), pela medida das distâncias de distribuições relativas a diferentes grupos de estudantes até uma distribuição de referência. Isto é, a mensuração das desigualdades educacionais pode indicar as distâncias entre grupos sociais de acordo com uma situação de referência. A igualdade educacional é alcançada quando ocorre uma equivalência das distribuições entre estudantes pertencentes a quaisquer grupos (SOARES e DELGADO, 2016).

Ainda conforme o Relatório do 3º Ciclo do PNE (BRASIL, 2020), observamos que o cenário de desigualdades se apresenta nas interconexões entre classe, raça e local de residência. No ano de 2018, a porcentagem dos 25% mais ricos, com idade entre 15 e 17 anos que frequentavam o ensino médio ou possuía a educação básica completa era de 90,3%, enquanto entre os 25% mais pobres era de 57,9%, constatando uma diferença superior a 32,4%. Além disso, na comparação da situação de estudantes negros e brancos, em 2019, há uma distância de 16,5% por cento em relação ao atendimento dessa população no ensino médio.

O local de residência dessa população de 15 a 17 anos também demonstrou efeitos no acesso ao ensino médio. Conforme indica o documento, na região Sudeste em 2019, o percentual da população que frequentava o ensino médio ou já havia concluído era de 80,9%, já nas regiões Norte e Nordeste, era de 64,6% e 65,1% respectivamente. Novamente, uma diferença de mais de 15%. Também é o que se verifica entre os residentes, em que 62,0% frequentavam ou já possuía a educação básica completa, em contraposição a 75,4% dos residentes urbanos.

A manutenção das desigualdades educacionais no sistema de ensino do país tem seguido por uma ausência de um indicador que as mensure, como explicam Soares e Delgado (2016). Atualmente, o vácuo da agenda política em torno dos rendimentos do sistema de ensino articulados a uma perspectiva das

desigualdades educacionais em suas múltiplas dimensões é preenchido por uma predominância da mensuração do nível de aprendizagem dos estudantes, que se expressa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (SOARES e DELGADO, 2016). Desde a década de 1990 até agora, as intervenções de natureza avaliativa também se tornaram uma das prioridades dos governos para o campo educacional, como se expressa na implantação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o IDEB. Como indicam os autores, tais processos de monitoramento têm desconsiderado as desigualdades nos aprendizados delimitadas pelas diferenças entre grupos conforme critérios sociodemográficos, como gênero, raça-cor, nível socioeconômico e região de residência.

É nesses termos que a qualidade da educação se disputa e se elabora na política educacional, e como bem definiram Oliveira e Araújo (2005), se instituem como terceiro indicador do sistema educacional. A qualidade dimensionada nesses termos se amplia estabelecendo cada vez mais relevância nas políticas de avaliação em consonância das políticas curriculares. Desse modo, o afastamento de uma dimensão democrática das políticas de avaliação alinha currículo e fracasso escolar na política educacional. A partir daqui, buscaremos responder à seguinte indagação: como as políticas para o ensino médio se organizaram, mais recentemente, considerados os problemas estruturais da etapa?

2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ENTRE O PROJETO DE LEI Nº 6.840 DE 2013 E A LEI Nº 13.415 DE 2017

Desde a década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) as políticas curriculares para a educação brasileira organizam-se a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, como instrumentos para orientar os sistemas de ensino, e que se estenderam até o governo de Michel Temer (2016-2019). A “era das Diretrizes” definida por Ciavatta e Ramos (2012, p. 33) se consolidaram como “instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação”. Os textos das diretrizes são reunidos, assim, em pareceres em que se circunscrevem concepções jurídicas, históricas e filosóficas

(CIAVATTA e RAMOS, 2012). E, que, apesar de ser uma política contínua entre os governos, arquitetam profundas disputas travadas na esfera teórico-epistemológica do currículo.

Um primeiro momento da disputa da política curricular para o ensino médio e profissional se dá, como já mencionamos, na promulgação do Decreto nº 2.208, de 1997, e posterior aprovação, nos anos de 1998 e 1999 das DCNEM e DCNEP – que incluíam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na época, não só o ensino médio e profissional passavam por modificações estruturais, mas as outras etapas e modalidades de ensino estavam encadeadas em torno de uma reforma educacional. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), os propositores da política educacional criavam a noção de um quadro deteriorado da educação brasileira caracterizado por um cenário de estatísticas de fracasso escolar e analfabetismo funcional, que quando comparadas superficialmente aos dados de outros países constatavam a ineficiência da gestão dos sistemas de ensino.

Havia, ainda, uma retórica do governo fabricada entre discursos técnicos de organismos multilaterais, empresários e intelectuais – os reformadores – que incumbiam na reforma educacional uma ideia de progresso (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011). Dentro dessa lógica, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) a educação é encarada como via de enfrentamento de problemas sociais e econômicos.

Nesse contexto, as articulações entre reformas educacionais internas e reformas internacionais, em uma tendência de regulação curricular global são apontadas por Ciavatta e Ramos (2012). O currículo tornou-se o cerne das reformas educacionais, e, no caso do ensino médio e profissional esteve estruturado em termos de organização pela independência entre a formação geral e profissional (Decreto nº 2.208/97), e, em termos pedagógicos, pela ideia do ensino e avaliação de competências, como estava delimitado nas Diretrizes (CIAVATTA e RAMOS, 2012).

A homologação do Decreto nº 5.154 de 2004, que revogou a política para o ensino médio e profissional pautada no Decreto nº 2.208/97 no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), é concebida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como resultado das lutas sociais dos anos 1980, e como marco da

mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Além disso, com a eleição de Lula apostava-se em mudanças substantivas nos rumos do país (Ibid, p. 2), e, certamente, no projeto educacional do ensino médio. Entre os esforços de mudança da política para o ensino médio são destacadas as sugestões de nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) e a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizado em 2003.

Assim, o Decreto nº 5.154/2004 encerrou, em parte, o primeiro momento da disputa da política curricular. Com a retomada dos postulados da educação politécnica, que haviam sido abandonados na primeira versão do Projeto da LDB e, portanto, na reforma educacional do governo FHC (CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Um ano depois, em 2006, publica-se o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de modo a suprir a demanda das secretarias estaduais de educação pela retomada dos PCN (BRASIL, 2006b). Entretanto, até nesse período, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional não haviam sido incluídas na LDB, o que ocorreu somente em 2008, pela Lei nº 11.741/2008. Evidenciando que, mesmo com o Decreto nº 5.154/04, o governo Lula prolongou-se na efetivação de políticas alinhadas à perspectiva da integração entre ensino médio e profissional (FERRETTI e SILVA, 2016).

Nesse quadro, a elaboração das DCNEM e DCNEP só foram retomadas a partir de 2011. Não obstante, haviam distinções teórico-epistemológicas entre a política curricular para o ensino médio e a educação profissional. De acordo com Silva e Scheibe (2017) as bases conceituais que orientaram a elaboração das DCNEM estavam fundamentadas no trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e no eixo de organização curricular baseado na ciência, cultura, trabalho e tecnologia. O Parecer nº 5/2011 que aprovou as DCNEM estabelecia, assim, que a integração entre os eixos objetivava:

[...] a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2011, p. 48).

O sentido da redefinição das Diretrizes para o ensino médio buscava, conforme Silva e Scheibe (2017) a superação do caráter pragmático de adequação às demandas do mercado de trabalho que demarcaram a política curricular da década de 1990. Porém, com as DCNEP, o conteúdo das diretrizes retoma parte dos princípios que orientaram a política de educação profissional dessa época. A fundamentação no eixo organizador “CHAVE” que reuniu os componentes da competência – conhecimento, habilidades, atitudes, valores e emoções – delineou a formação pedagógica pelo desenvolvimento e capacidade de mobilizar e articular tais elementos (CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Conforme Bernadin e Silva (2014), os aspectos mais críticos do documento foram sistematizados por um Grupo de Trabalho que reunia intelectuais, educadores e trabalhadores da educação durante o período de elaboração, análise e discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre eles, enfatiza-se: a centralidade do econômico na formação e aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana; a insistência no modelo de competências profissionais e abandono da perspectiva da formação politécnica para a educação profissional; a aceitação de uma subversão da sociedade brasileira na divisão internacional do trabalho e, por fim, a concepção de desenvolvimento produtivista, focada na produção destrutiva e não na socialização dos bens e garantia de uma vida digna a todos.

O que nos é caro nesse embate de concepções para o ensino médio e educação profissional é o que Bernadin e Silva (2014) reforçam: a relação entre escola, juventude e trabalho se mantém nas últimas três décadas, particularmente desde os debates em torno da LDB. O nosso argumento segue na centralidade dessa relação, mas direciona-se agora para compreender o que aconteceu depois da publicação das DCNEM e DCNEP.

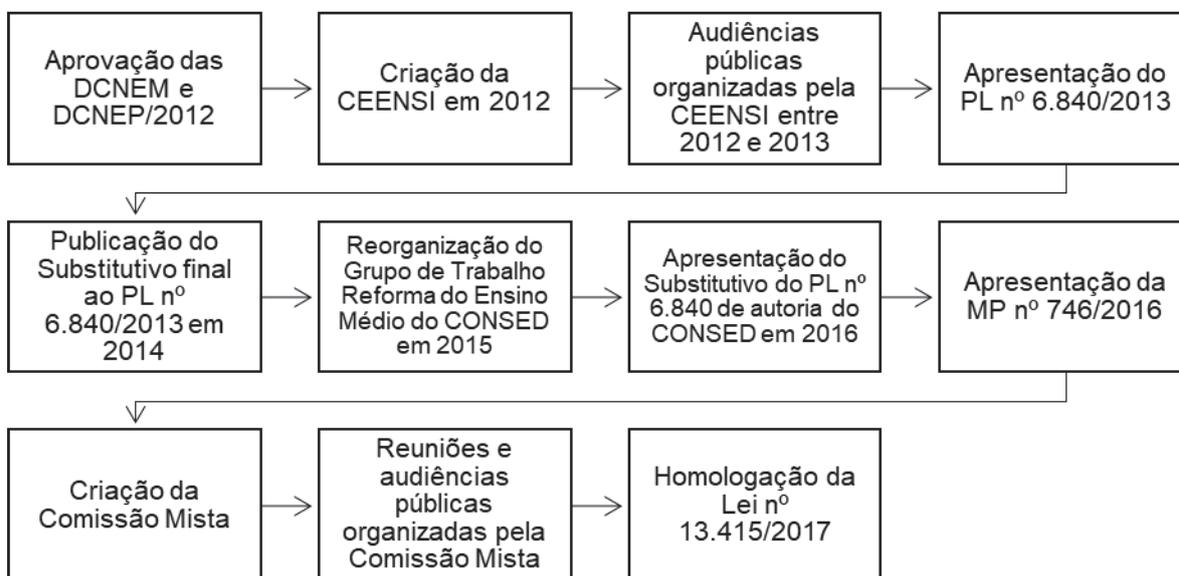
Nesse quadro, um segundo momento da política curricular – e que nos debruçamos mais profundamente nessa pesquisa – está posto na publicação do

Projeto de Lei (PL) nº 6.840, de 2013, até a sua consolidação na reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415, de 2017. Ilustramos no quadro 1 quais são as políticas curriculares para o ensino médio atualmente, explicitando que as alterações da LDB se deram, portanto, pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma da etapa no país. Diante disso, o currículo escolar a ser operacionalizado nas escolas de ensino médio e profissional tem se pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares, aprovada pela Resolução nº 3, de novembro de 2018, e na Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece as Referências Curriculares para os itinerários formativos.

Buscamos demonstrar até aqui que o ensino médio brasileiro tem se colocado na agenda política nacional pautado nos baixos rendimentos do sistema de ensino, tanto no que se refere aos resultados das avaliações quanto ao problema da interrupção da jornada escolar pela juventude. Na política educacional no âmbito do governo federal se disputam as finalidades e objetivos que se busca traçar para o ensino médio, principalmente após a ampliação do acesso pela população à etapa adjunta aos avanços formais da legislação para a etapa. Desse cenário, a elaboração da necessidade de uma reforma educacional carrega um sentido de urgência.

Definimos a política de reformulação do ensino médio em dois momentos delimitados, primeiramente, na elaboração do Projeto de Lei nº 6.840/2013 até a aprovação da Lei nº 13.415/2017. A Figura 1 apresenta uma síntese do percurso da política de reforma do ensino médio nesse período delimitado:

FIGURA 1 - O PERCURSO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO



FONTE: A autora (2021).

No ano de 2012, a aprovação das DCNEM e DCNEP e a imediata criação da Comissão Especial destinada a Promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) no Congresso Nacional é o primeiro ponto de partida do cenário a qual estamos nos dedicando. A construção de uma política de reforma do ensino médio organizada pela CEENSI em maio de 2012, até a publicação do PL nº 6.840, em 2013, logo após a aprovação das DCNEM de 2012 envolve um elemento importante: grande parte dos agentes que ocupavam os cargos no MEC eram contrários ao PL nº 6.840/2013, haja visto o caminho oposto que o projeto percorria em relação às perspectiva político-pedagógica das DCNEM.

A CEENSI foi composta por 56 membros (entre titulares e suplentes), a presidência da Comissão foi assumida pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), e a relatoria pelo Deputado Wilson Filho (PTB/PB) – ambos agentes que participariam posteriormente das discussões da Medida Provisória nº 746 de 2016, como se ilustra no Apêndice 3. Em dezenove meses, a Comissão realizou dezenove audiências públicas e quatro seminários nos estados do Piauí, Distrito Federal, Acre e Mato Grosso, e um seminário nacional no Distrito Federal. No PL publicado pela Comissão após as audiências e seminários, propunha-se a reorganização da

jornada escolar do ensino médio, do currículo escolar, do acesso ao ensino noturno e da formação de professores (BRASIL, 2013b; SILVA e KRAWCZYK, 2016).

Durante a formulação da política de reforma do ensino médio, o embate de forças entre interlocutores do Governo Federal – como o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, e o parlamento –, o empresariado e os movimentos sociais conduziu efeitos no texto legislativo (conforme estão descritos nos quadros 3 ao 10 do Capítulo 3). Cerca de dois anos depois de criada a Comissão, é publicado um Substitutivo ao Projeto de Lei em dezembro de 2014. Nesse quadro, a pressão sobre o parlamento nacional pelos movimentos sociais apresentou modificações da política especialmente nas áreas em que havia maior pressão do setor privado, como o currículo, as opções formativas e a carga horária (BRASIL, 2013b; SILVA e KRAWCZYK, 2016).

À época, o Substitutivo, que se diferenciava substancialmente do Projeto, já buscava resgatar alguns postulados das DCNEM de 2012 recém-aprovadas pelo MEC e CNE. Como efeito, a tramitação do projeto foi travada na Câmara dos Deputados. Mas, o que explicaria o entrave do PL nº 6.840/2013? Duas possibilidades podem ser tratadas.

Silva e Krawczyk (2014) indicam que as tentativas de impetrar um *impeachment* na Presidência de Dilma Rousseff tomaram a pauta da Câmara entre os anos de 2015 e 2016, o que fez com que o PL fosse esquecido. Além disso, o *impeachment* de Dilma Rousseff foi, certamente, significativo inclusive para a retomada da pressão de uma política de reforma do ensino médio, mas dessa vez, pelo método de Medida Provisória já no governo de Michel Temer (2016-2018). Para Krawczyk e Ferretti (2017), a MP nº 746/2016 foi proposta diante de uma discussão que não havia encontrado consenso com o PL nº 6.840/2013. O que nos leva à segunda possibilidade do entrave em torno do PL de 2013. Esse consenso se distanciou à medida em que o Substitutivo com participação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi proposto, o que fez com que os reformadores rearranjassem o projeto de reforma do ensino médio.

Um fato significativo é que quando o PL estava pronto para ser votado em plenário, o CONSED já buscava reorganizar, em junho de 2015, o Grupo de Trabalho (GT) de Reforma do Ensino Médio. (SILVA, 2017). Após a reorganização, o

GT passou a assessorar as discussões relativas ao ensino médio, realizando a interlocução com o MEC e "outros órgãos afetos a políticas, programas e projetos do segmento" (SILVA, 2017, p. 276). Em entrevista concedida a Francisco Cordão, Rossieli Soares da Silva, à época coordenador do GT e, posteriormente, Secretário de Educação Básica do MEC (2016-2018) e Ministro da Educação (2018) destacou os passos dados pelo GT.

No ano de 2015, em junho, setembro e novembro, a realização de encontros em Brasília, Mato Grosso do Sul e Manaus, além de videoconferências sobre a reformulação do ensino médio com os coordenadores nas Secretarias Estaduais de Educação resultou nos documentos "Carta de Princípios sobre o Ensino Médio Brasileiro" e o Substitutivo com proposições ao PL nº 6.840/2013. O Substitutivo foi entregue em 3 de março de 2016 ao MEC pelos Secretários Estaduais de Educação por meio do CONSED (PORTAL CONSED, 2016b; SILVA, 2017).

O Substitutivo de autoria do CONSED é altamente similar à MP nº 746/2016, como pode ser verificado em nossas análises dos textos legislativos no Capítulo 3. Na argumentação dos reformadores, o que se afirma é que a reforma do ensino médio é fruto de amplo debate acumulado nas últimas décadas, o que foi possível acelerá-la com o método da MP (SILVA, 2017).

Assim, em setembro de 2016, o Poder Executivo apresenta então a Medida, criando-se uma Comissão Mista⁵ em outubro de 2016, composta por 48 senadores e deputados (entre titulares e suplentes), com a presidência do Senador Izalci Lucas (PSDB/DF) e relatoria do Senador Pedro Chaves (REPUBLICANOS/MS), como está exposto no Apêndice 4. Entre outubro e novembro de 2016 foram realizadas doze reuniões para a discussão da Medida Provisória em que se verifica a presença de grande parte dos interlocutores que debateram o PL em 2013.

O texto da MP nº 746/2016 apresentou reformulações na jornada do tempo escolar, na organização e conteúdo do arranjo curricular e na oferta escolar para o ensino médio. Quando comparada ao PL 6.840/2013, a Medida representou um

⁵ A criação de uma Comissão Mista formada por 12 senadores e 12 deputados titulares (e com igual número de suplentes), é parte do ritual da publicação de uma medida provisória. Para a Comissão, incumbe-se a tarefa de analisar os pressupostos constitucionais de relevância e urgência, o mérito e a adequação financeira e orçamentária do projeto (CONGRESSO NACIONAL, 2020).

aprofundamento daquelas propostas. A jornada escolar em tempo integral foi instituída no texto legislativo adjunta ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê repasses de recursos financeiros às escolas; o currículo por áreas de conhecimento e as opções formativas definidas através dos itinerários formativos foram integrados à BNCC, assim como a formação de professores.

Nos textos legislativos e nos argumentos dos reformadores se assume uma falsa dicotomia entre quantidade e qualidade. Para Gentili (1995), os enfoques educacionais neo-economicistas partem de um duplo argumento: o primeiro, considera que o problema não é em termos de quantidade, mas de qualidade do serviço. O segundo, designa que quando há um problema efetivo de quantidade, a solução passa por estratégias de flexibilização da oferta e liberalização dos mecanismos que propiciam a livre concorrência nos mercados educacionais.

Esse enfoque acabar por legitimar novos e velhos processos de exclusão em sistemas educacionais relativamente expandidos, intensificando uma dinâmica de diferenciação e segmentação interna (Ibid, p. 197). No caso do ensino médio, já verificamos que a universalização da etapa para a faixa etária de 15 a 17 anos sequer atingiu a meta de 85% do PNE, ainda que ocorra a expansão das matrículas desde os anos 1990. Além disso, a evasão, o abandono escolar, a distorção idade-série que permanecem estruturalmente no ensino médio, percorrendo os efeitos de classe, raça/cor, gênero e local de residência.

Mas a dicotomia quantidade/qualidade é concretizada nos argumentos dos reformadores como uma etapa que se expandiu, mas não foi capaz de manter a juventude nas escolas. Não pelos problemas estruturais atrelados às origens sociais, mas pela ineficiência e improdutividade das instituições públicas de ensino. Por isso, a expansão da matrícula como “simples critério político” (Ibid, p. 198), é rebatida pelo enfoque neo-economicista a partir da perspectiva de que as instituições de ensino devem funcionar como um mercado. Nessa lógica a matrícula pode expandir-se “naturalmente”.

O problema da quantidade se faz presente no ensino médio, e ganha esse sentido de flexibilização. Mas a resolução desse problema deve passar pela oferta de um ensino médio de qualidade – dentro dessa noção de eficiência das

instituições de ensino. Entre os reformadores que mais veementemente defenderam a flexibilização do ensino médio, João Batista Araujo e Oliveira, representante do Instituto Alfa e Beto (IAB), defendeu que a questão no Brasil não é uma questão de quantidade.

Há 65 anos que o Brasil só fala em quantidade. Desde 1950, é expandir, expandir e expandir, e aqui continua a expandir. Expandir por expandir, sem qualidade, não ajuda as pessoas, mas, sobretudo, não ajuda as pessoas mais pobres. Não ajuda as pessoas que mais precisam da educação. Então, essa questão da expansão deve ser pensada. Por que expandir? Por que essa fúria em aumentar? (8ª audiência pública da Comissão Mista que discutiu a MP nº746/2016, realizada em 23 de novembro de 2016).

O modo como os reformadores respondem a esse problema acaba por colocar o currículo como central nas proposições, evidenciando a necessidade de reformulações que o tornem atrativo, em diálogo com a juventude, em convergência com o setor produtivo e capaz de garantir resultados de aprendizagem eficientes (BRASIL, 2013a; 2016a).

Desse modo, há um princípio de flexibilidade como ponto de partida da organização curricular. A flexibilidade é dentro desses termos é definida por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 77) como a possibilidade “oferecer maiores entradas e saídas do sistema, tendo em vista a empregabilidade dos alunos”. Embora as autoras estivessem definindo o princípio da flexibilidade que se instituíra para o Decreto nº 2.208/97 – da separação curricular entre o ensino médio e profissional –, encontramos proximidades e continuidades dessa perspectiva nas políticas delimitadas para o ensino médio no PL nº 6.840/2013 e na Lei nº 13.415/2017. Para Krawczyk e Ferretti (2017), é do ponto de vista da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que a Lei nº 13.415/2017 retoma o Decreto nº 2.208/97, ao estabelecer a formação profissional como um dos percursos formativos retirada a concomitância com a formação propedêutica.

Ainda, Krawczyk e Ferretti (2017) estabelecem que a ideia de flexibilização vem sendo atrelada em oposição à estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social, se apresentando nas formas das relações de trabalho, da

vinculação dos gastos dos recursos públicos, até nos currículos escolares. Na reforma do ensino médio, os autores apontam que a flexibilização ocorre na jornada escolar, na organização e conteúdo do currículo, na oferta da educação por meio de parcerias, no trabalho docente e na responsabilidade da União e dos Estados.

Ao examinarmos a Justificativa do PL nº 6.840/2013 e a Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746/2016, verificamos essa aproximação de uma retórica em torno do currículo:

PL nº 6.840/2013: A necessidade de readequação curricular do ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida o ponto mais debatido nas reuniões do CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográfica dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola. (BRASIL, 2013b, p. 7).

MP nº 746/2016: 4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] 10. Nesse período, o Brasil passou pela democratização da educação, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. (BRASIL, 2016a).

Os documentos apresentam as fragilidades do ensino médio na garantia do acesso e da aprendizagem, indicando que apesar da ampliação do direito à última etapa da educação básica tem-se um elevado número de jovens fora da escola, e, ao mesmo tempo, aqueles que estão inseridos na escola manifestam inadequado desempenho escolar, medido pelos resultados do IDEB e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse sentido, o “velho” currículo, carregado de disciplinas é associado ao fracasso nas avaliações, a baixa inclusão dos estudantes no ensino superior e, as taxas inferiores de matrícula no ensino técnico (BRASIL, 2016a; 2013b). Esse retrato do ensino médio é ilustrado, ainda:

PL nº 6.840/2013: A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino [...]. (BRASIL, 2013b, p. 7).

[...] Para que se possam desenvolver adequadamente as possibilidades formativas no ensino médio, é necessário que se amplie a permanência do aluno na escola, a exemplo dos países que se destacam nesse nível de ensino. Se o Brasil deseja alcançar um lugar de destaque no ensino médio, urge a adoção imediata da jornada em tempo integral no ensino médio como um todo. (Ibid, p. 9).

MP nº 746/2016: 13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.” (BRASIL, 2016a).

Nesse caso, observamos que o argumento incide no fato de que a profunda exclusão e seletividade desse nível de ensino, que ocorre pela reprovação e evasão, poderá ser minimizada por um currículo atrativo e flexível, aliado à ampliação da jornada escolar. Quando se responsabiliza a organização curricular pela trajetória escolar dos jovens ignora-se as condições concretas de funcionamento e de trabalho dos professores nas escolas (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017). Desse modo, estratégias específicas para a ampliação do acesso e permanência nas escolas da etapa do ensino médio, priorizadas no PNE, por exemplo, são omitidas na política de reformulação, dando ênfase à capacidade da organização curricular e da jornada escolar na resolução da denominada crise do ensino médio.

No que se refere a essa questão, a produção de uma política para a reformulação do ensino médio, principalmente após a MP nº 746/2016, pouco dialoga com o PNE, exceto no que diz respeito às estratégias 3.2 e 3.3, a qual se referem à elaboração de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento para os alunos do ensino médio, que deverão ser atingidos nos tempos e etapas de organização dessa etapa de ensino, isto é, a configuração de uma base nacional comum curricular – a BNCC6 (BRASIL, 2014).

O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular tem seu início em 2015, fundamentado em marcos legais presentes na Constituição Federal, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, além de ter sua necessidade reiterada em 2014 no PNE, e em 2017, é incorporada à Lei nº 13.415, da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017a). O texto da versão final da Base define um conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos durante as etapas e modalidades da educação básica, de modo que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018a).

Para Ferretti e Silva (2014), há estreita aproximação entre a identidade e a proposta educacional que orienta a BNCC e que dá sustentação à Medida Provisória nº 746/2016. As relações entre as políticas são dadas por esses autores no foco para o desempenho em avaliações externas, IDEB, SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além da proposta de formação da juventude, alinhada às formas de organização produtiva do capital, e que retomam a noção de competências.

Nesse sentido, a arquitetura curricular relaciona-se a um movimento de padronização da educação, em convergência com avaliações em larga escala. Ferreira (2017) explora esse processo identificado pelo estabelecimento de currículos standardizados focados nas disciplinas de Matemática e de Língua Materna, em que as aprendizagens são testadas por processos padronizados de resultados. Assim, afirma Ferreira (2017, p. 303): "o currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender."

Nesse cenário, há disputas travadas em torno da qualidade educacional, explicitada por Macedo (2014) que argumenta que grupos políticos distintos têm se

⁶ Por esse ângulo, Alves (2014) questiona as razões pelas quais os sistemas se mobilizaram tão vigorosamente à época para o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular no prazo de dois anos, sem que se indicasse e se discutisse sobre a Meta 18 do PNE, que prevê os planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública também para o prazo de dois anos. Nesse sentido, é evidente que as decisões políticas em torno do debate da qualidade educacional assumiram contornos específicos com a BNCC.

constituídos nos processos de significação do que se compreende por qualidade e, por consequência, de crise do sistema escolar. Os sentidos que são produzidos no debate da qualidade educacional são demarcados pela vinculação deste à centralização curricular. Desse modo, uma concepção de currículo baseada na seleção e organização de determinados conhecimentos se conduz como meta de escolarização, e sinalizam, então, para a BNCC como "ação estratégica que cria um lugar próprio para a significação da qualidade da educação." (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 28).

Tal concepção de qualidade alia-se à noção de igualdade de oportunidades em termos de conhecimento – uma igualdade de conhecimentos. A versão última da BNCC publicada em 2018 prevê: "Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018a, p. 8). E, ainda, complementa: "[...] pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas." (BRASIL, 2018a, p. 15).

Todavia, esse modelo pautado na igualdade de conhecimentos através do currículo, e que com efeito se fundamenta a BNCC, tem sido contestado por autores como Macedo (2014), Alves (2014), Ferretti e Silva (2014), Silva (2018), Oliveira e Frangella (2019), Galuch, Czyzewski e Silva (2019) no que tange à natureza de tal política curricular.

Oliveira e Frangella (2019) argumentam que o discurso construído em torno da qualidade da educação ao assumir a lógica de controle e monitoramento através de políticas de avaliação associam a qualidade à falta de conhecimento. Assim, os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes devem ser organizados de modo que se possa mensurar sua eficácia. Caracterizada por uma dimensão prescritiva, na qual se apresentam objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidos por todos os estudantes, o documento da Base sustenta uma dimensão regulatória, atrelado às avaliações padronizadas das políticas de avaliação (SILVA, 2018).

A estreita relação entre qualidade e currículo a qual demarca a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC nos remete a uma lógica que secundariza as condições materiais de ensino-aprendizagem. Girotto (2019) argumenta que a BNCC não enfrenta as desigualdades educacionais brasileiras pela via das condições materiais das redes de ensino no país. Para o autor, há uma lógica de segmentação na gestão das políticas educacionais, que secundariza políticas como o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), previsto no PNE, para canalizar a problemática para a reformulação curricular, e que, com efeito, poderá se transformar em mais um "mecanismo de gestão da desigualdade".

Entre os autores que apontam para a produção de desigualdades, Ferreira (2017) observa que o princípio da flexibilização curricular a qual se sustenta a reforma do ensino, pode promover a construção de trajetórias individuais e estratificadas. Para além da noção de "escolha" por parte dos estudantes dos caminhos de sua formação escolar alinhado a seu projeto de vida, há que se indagar sobre as possibilidades de segmentação das trajetórias escolares a serem produzidas pela reorganização curricular. Ou seja, se trata de uma velha maneira de cristalizar e legitimar dinâmicas de diferenciação e segmentação interna (GENTILI, 1995).

3 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Na seção 3.1, buscamos apresentar um dos elementos de análise da reforma do ensino médio: os agentes públicos. Na tentativa de caracterização destes optamos por apreender o movimento dos agentes públicos diante dos problemas do consenso em torno das políticas para o ensino médio, implicados principalmente na posição dos cargos ocupados nos órgãos governamentais da área educacional, como o Ministério da Educação (MEC).

A primeira forma de caracterizá-los está envolta na ideia de que a movimentação dos agentes modifica a política. Com isso, nos fundamentamos em trabalhos como o de Ferretti (2016), Oliveira (2019) e Ferreira (2019) que já haviam demonstrado como os cargos ocupados no MEC a partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), suscitaram mudanças nos sentidos políticos-epistemológicos do ensino médio.

Mas, aqui, destacamos o poder relativo dos grupos que ocupam as atividades estatais, haja visto as forças conservadoras não deixam de reagir aos ganhos da defesa de um ensino médio para a classe trabalhadora. Ao longo da seção, problematizamos esse pressuposto levando em conta os dois momentos de reforma do ensino médio. Primeiro, quando os movimentos educacionais avançaram no embate com os reformadores com o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e, depois, quando tiveram suas demandas reprimidas pela Medida Provisória nº 746/2016, após o golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff (2011-2016).

A segunda forma de caracterização dos agentes públicos foi nos inspirada por essa questão da incorporação das forças conservadoras nos cargos ocupados no MEC. Desse modo, colocamos que os agentes públicos podem permanecer atuantes apesar do partido no poder. É o que foi evidenciado por Ferretti (2016) e Oliveira (2019), que observam como a atuação do empresariado durante o governo Lula absorveu os postulados do ensino médio para a educação profissional, reorganizando-a em um viés das competências.

A seção encerra-se com a sistematização dos cargos ocupados no MEC entre 2013 e 2016, quando publicado o PL nº 6.840/2013 e, posteriormente, na transição do governo Dilma-Temer. O esforço de sistematização levou-nos a

identificar um processo de intensificação de agentes públicos ligados à iniciativa privada após 2015. Além disso, levou-nos a refletir sobre a indistinção entre o público e o privado nesses termos, considerando que os cargos ocupados se colocam nesse imbricamento.

Seguidamente, iniciamos a seção 3.2 apresentando um terceiro sentido caracterizando dos agentes públicos, dentro da permeabilidade de grupos e interesses na definição de uma política educacional. Nesse caso, pensamos mais particularmente a respeito dos elementos de gênese da política de reforma do ensino médio, aqui, particularmente focalizados nas políticas de ensino em tempo integral e nas políticas curriculares. As políticas que se expandiram anteriormente ao primeiro momento de reformulação e que continuam a se expandirem entre parcerias com as secretarias estaduais de educação e o setor privado dão um primeiro panorama às problemáticas que cercam o debate. Uma outra parte da argumentação condensa as possíveis relações entre a nova direita com suas políticas conservadoras para a educação e os efeitos disso sobre a agenda da reforma do ensino médio.

3.1 ELEMENTOS DA MOVIMENTAÇÃO E MODIFICAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: OS AGENTES PÚBLICOS

O primeiro ponto enlaça um problema inicial: por que analisar uma reforma educacional a partir do que denominamos como agentes públicos e suas relações? Ou, até que ponto os agentes podem explicar os efeitos em uma política educacional? No interior do espaço da atividade estatal, a conciliação e o dissenso alteram significativamente o direcionamento das políticas. É o que ocorre na discussão sobre o direito à educação, que hoje alcançou um ponto básico de consenso no país, mas que suas formas efetivas de concretização do acesso ainda são disputadas pelas classes e frações de classes (SOUZA, 2016). No caso do ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que o estabeleceu como última etapa da educação básica, inaugurou um caráter relativamente consensual quanto aos sentidos, finalidades e identidade da etapa.

Um consenso relativo uma vez que notoriamente as disputas não cessaram. Como já demonstramos no Capítulo 1, as formas de efetivação do acesso e permanência no ensino médio estão demarcadas por barreiras que negam o direito à educação, especialmente a grupos marcados pelos fatores de raça, classe e gênero. Mais ainda, a atual investida da política de reforma do ensino médio tem sido caracterizada pela fragilidade do status de educação básica que a etapa adquire diante de suas modificações e incorporação da Lei nº 13.415/2017 na LDB (SILVA e SCHEIBE, 2017). Essas modificações pautadas na defesa da necessidade de adequação ao mercado de trabalho e das necessidades definidas pelo setor empresarial em relação ao ensino médio (SILVA e SCHEIBE, 2017) demonstrariam o alcance hegemônico dos reformadores. Desse modo, é relativo também porque as disputas em torno da identidade da etapa foram apropriadas pelas forças conservadoras dos reformadores.

Além, é claro, da própria disputa diante do status de educação básica do ensino médio, os cargos na burocracia estatal – mais especificamente do Ministério da Educação (MEC) – são outro ponto de contradições. A nossa posição é a de que esse pode ser uma das chaves explicativas para compreender os processos contraditórios da produção de consenso sobre uma política educacional. Para tanto, nos propomos a caracterizar o que como denominamos agentes públicos e suas relações.

Os agentes públicos são entendidos em sua inserção numa forma política, que compreendemos a partir de Mascaro (2013), terceira, “pública”, que é criadora, reformadora, transformadora ou reconfiguradora de instituições sociais. O termo “público” vem daí, e não significa, portanto, que se trata da busca por entender a constituição de um objetivo público comum⁷ – uma vez que os agentes não se limitam a esfera pública – mas, nas relações que são tecidas entre estes, e entre estes e grupos não-estatais que podem explicar as condições para o projeto de uma reforma educacional.

⁷ A discussão da reforma do ensino médio por vezes foi encarada nos discursos dos agentes públicos contendo um sentido de “bem público”, de objetivo comum, a qual atribuímos mais especificamente a um tipo de valor construído em torno da escola e ao ensino médio.

Ainda em termos de nomenclatura classificatória⁸, as esferas de atuação dos agentes públicos podem ser definidas pelo mapeamento do exercício de poder nos órgãos governamentais e administrativos: presidente da república, ministros e secretários, governadores, prefeitos e legisladores constituem esse espaço; mas, também, pela atuação em espaços políticos entendidos em sentido mais amplo, não ligados imediatamente às atividades estatais, que abarcam os partidos políticos, organizações não governamentais, grupos de pressão, associações, sindicatos, etc. (MASCARO, 2013).

Os agentes públicos considerados nessa pesquisa foram delimitados de acordo com o critério de atuação nas discussões da reforma do ensino médio entre o ano de 2013 a 2017, e seguem a classificação de inserção em órgãos governamentais e administrativos, como o MEC, ou de espaços não necessariamente pertencentes às atividades estatais, como as Comissões no Congresso Nacional destinadas a reformular a etapa de ensino. Nesse caso, a pesquisa limita-se a compreendê-los no nível da elaboração da política e, até certo ponto, nas possibilidades dadas ao nível da implementação.

Ainda se faz necessário delimitar como mensurar as relações dos agentes públicos entre si e entre grupos não-estatais. Inicialmente quando pensamos nos agentes públicos e suas relações traçamos uma linha de investigação que compreendesse o papel dos cargos ocupados na área educacional, e quais os efeitos na definição das políticas para o ensino médio. Essa questão é discutida a partir do que denominados como elementos caracterizantes dos agentes públicos.

O primeiro elemento caracterizante dos agentes públicos – e também, a primeira razão pela qual entendemos a relevância de tal chave-explicativa – está envolto na ideia de que a movimentação dos agentes modifica a política. As análises de Ferretti (2016), Oliveira (2019) e Ferreira (2018) já demonstraram como as políticas para o ensino médio brasileiro foram modificadas em âmbito político-epistemológico à medida que determinados cargos foram ocupados nos órgãos governamentais. Ferreira (2018) caracteriza o período a partir de 2003, ano de início

⁸ Ao longo do texto, utilizamos também a nomenclatura “agentes estatais” que deve ser entendida com o mesmo significado do termo agentes públicos quando se trata de pensar a atuação em atividades à níveis estatais.

do governo Lula, pela inserção e participação da burocracia do Ministério da Educação (MEC) por parte de grupos de intelectuais, educadores e sindicalistas.

Citamos no Capítulo 1 algumas exemplificações de como a política de educação profissional de nível médio modificou-se estruturalmente no governo Lula após a publicação do Decreto nº 5.514/2004, que retomou a integração com o ensino médio. Isso se deu, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) pela indicação de nomes à pasta do ensino médio e da educação profissional, e pela realização do Seminário de 2003. Todavia, a própria inserção de agentes ligados à proposta de um ensino médio integrado na perspectiva da politecnicidade não foi suficiente para sua efetiva e rápida viabilização, uma vez que como explicam Ferretti e Silva (2017), não havia no MEC e no Conselho Nacional de Educação (CNE) predisposição para a elaboração de diretrizes curriculares alinhadas às mudanças introduzidas no ensino médio e na educação profissional. A lentidão da política educacional do ensino médio, caracterizada por idas e vindas nesse contexto é ilustrativa do que buscamos argumentar.

Mas não só a política de educação profissional é elucidativa dos efeitos da movimentação dos agentes. O estudo de Ferreira (2018) aponta o processo de elaboração do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). A política de ensino médio do ProEMI é considerada nesse sentido como expressão de um “consenso nacional” (FERREIRA, 2018, p. 3) entre agentes governamentais, intelectuais e sindicais em torno dos entraves históricos da etapa. O consenso é discutido dentro de uma perspectiva a qual gostaríamos de problematizar.

Diferentemente desse processo, Ferreira (2018) menciona que a reforma do ensino médio instaurada pela Lei nº 13.415/2017 aponta para o desmonte da estrutura da gestão democrática-popular que se iniciou em 2003. Quando comparada, esta foi promovida sem discussão e sem compromisso com os esforços adotados para qualificar e democratizar o trabalho educativo. Revelando, nesse sentido, um outro processo de condução da política. Existe aqui uma concepção de que por mais que haja uma disputa de ideias e interesses, a ação pública se altera conforme as lógicas de sentidos e de poder que se tornam pouco a pouco hegemônicas (FERREIRA, 2018).

Esse é, talvez, um dos grandes problemas que se evidenciam por detrás da compreensão dos fenômenos das políticas públicas, se aproximando da discussão dos grupos e interesses no âmbito do Estado. Gostaríamos de discuti-lo a partir da perspectiva de Offe e Wiesenthal (1984, p. 88) no que diz respeito às diferentes formas de apropriação de interesses por diferentes grupos, que em síntese pode significar: “[...] esforços radicalmente diferentes precisam ser realizados por ambos os lados da grande linha divisória das classes sociais”.

Isso significa que há um poder relativo dos grupos que ocupam os aparelhos estatais, expressando forças variáveis na condução de determinadas políticas (MASCARO, 2013). Uma diferença de forças na produção de uma política de reforma do ensino médio poderia explicar porque o primeiro momento de reformulação sofreu profundas pressões dos movimentos sociais, e até mesmo de determinados agentes estatais que ocupavam o MEC na época⁹; mas teve suas forças reduzidas por algumas estratégias. Dentre elas, o entrave do Substitutivo do PL nº 6.840/2013 que recebeu contribuições do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. E, depois, o rápido acolhimento do Substitutivo de autoria do CONSED, além da imposição de uma reforma por Medida Provisória, e as explícitas repressões dos grupos contrários à política de reforma nas audiências públicas. Todas essas estratégias elevaram as forças do grupo de reformadores em seu segundo momento de reformulação do ensino médio.

O fato de que as audiências públicas da MP nº 746/2016 foram compostas por um equilíbrio numérico entre participantes contrários e favoráveis da política de reforma do ensino médio naqueles moldes, entre agentes inseridos em órgãos do governo, em movimentos sociais e outras entidades e do setor privado, mas seu número expressivo de críticos não foi suficiente para que suas argumentações fossem consideradas (FERRETTI e SILVA, 2017).

Seria possível uma interpretação que indicasse diferenças nas capacidades de articulação de estratégias por parte dos diferentes grupos, em um sentido de que poderia haver um tipo de “equilíbrio competitivo” entre os grupos e seus interesses. De fato, a capacidade dos agentes de tecerem estratégias dentro de um jogo político

⁹ Ver Oliveira (2019).

como forma de convencimento poderia ser um caminho de explicação, mas não inteiramente suficiente.

Carvalho (2019) argumenta, por exemplo, como a coalizão pró-reforma foi capaz de utilizar instrumentos e recursos que garantiram o sucesso de suas ações. Nesse caso, a ausência de consenso na discussão da reforma do ensino médio desde 2013 fez com que os pró-reforma se dessem conta das dificuldades de aprovação da proposta, reorganizando seus instrumentos na medida em que há um rompimento no Poder Executivo, de modo a acionar seus interesses fazendo vigorar a reforma por outras vias. Mas, essa argumentação escapa o fato de que a reorganização dos reformadores veio antes do *impeachment* de Dilma Rousseff (PT). O que argumentamos é que ainda que a saída de Dilma Rousseff e atribuição da posse da presidência à Michel Temer (PMDB) se torne um contexto favorável à reorganização projeto de reforma do ensino médio, as discussões de 2013 resultaram em uma reação imediata dos reformadores. Particularmente, isso é dado com a reorganização do Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Médio pelo CONSED e a elaboração de um outro Substitutivo para o PL nº 6.840/2013.

Mesmo assim, o uso do cargo do executivo para a promulgação de uma reforma por meio de medida provisória, como foi realizado por Michel Temer, e o apoio barganhado entre parlamentares da Câmara e do Senado como forma de validação e aprovação da política pode ser entendido como parte dessa dinâmica. Foi por essa razão que, para o Carvalho (2019) a coalizão antirreforma se colocava mais como atos de resistências do que de fato como propositores ativos do texto da lei.

Ferretti e Silva (2017) entendem que as propostas de mudanças na organização do ensino médio apresentadas nas audiências públicas resultaram de agentes e entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, ligadas a órgãos de governo ou do setor privado, que numa correlação de forças obteve o atendimento de seus interesses em relação aos demais grupos. A hipótese inicial dos autores de que se poderia observar que as sugestões de intelectuais orgânicos articulados aos grupos favorecidos pelo *impeachment* e que passaram a ocupar os órgãos e instâncias de poder seriam parte de uma disputa por hegemonia e poderia explicar os rumos político-epistemológicos da reforma do ensino médio.

Outras análises associam a questão dos cargos ao retorno de políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (CUNHA, 2017), ou do período da ditadura militar (FERREIRA, 2017). No primeiro caso, a ocupação de cargos por agentes que outrora fizeram parte do governo de FHC¹⁰ e, logo, retornam ao governo de Temer indicariam uma “reedição da política educacional” (CUNHA, 2017, p. 379). Em certa medida, se retornam os cargos, as concepções são realinhadas às perspectivas do grupo dominante, como são mencionadas as hipóteses presentes em Ferretti e Silva (2017); ou, em Ferreira (2017) que, embora não explicita tal relação com os agentes, aponta um movimento de reedição da perspectiva de políticas existentes em contextos autoritários.

Ainda, há de se questionar se a relação entre cargos ocupados e o retorno da política está ligada diretamente ao partido no poder. Oliveira (2019) destaca, por exemplo, a ocupação de cargos educacionais alinhados ao empresariado no governo Lula¹¹; ou, mesmo Ferretti (2016) que observa a atuação de agentes com perspectivas contrárias ao partido no poder, do governo Lula, como é o caso da política curricular para a educação profissional que assumiu um viés pautado nas competências muito próximo do governo FHC¹². É, portanto, onde podemos fundamentar o segundo elemento caracterizante dos agentes públicos: estes podem permanecer atuantes apesar do partido no poder.

Diante disso, é interessante observarmos a posse cargos nos dois momentos de reformulação do ensino médio, entre 2013 e 2014 quando o PL nº 6.840/2013 foi publicado e seu respectivo Substitutivo; e, posteriormente, na transição do governo Dilma-Temer, especialmente a partir do mês de maio de 2016 quando Temer assumiu a presidência como interino e realizou uma série de trocas

¹⁰ Como é o caso da autoria da concepção da Medida Provisória nº 746/2016 ligada ao nome de Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) durante o governo FHC, retomando a Secretária-Executiva do MEC no governo Temer (CUNHA, 2017).

¹¹ Cita-se o caso de Viviane Senna, membro do Conselho de Desenvolvimento Técnico e Social do Governo Lula e presidente do Instituto Ayrton Senna (OLIVEIRA, 2019).

¹² Isto pode ser explicado pela presença de um agente público, Francisco Aparecido Cordão, que se manteve como relator na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) no governo FHC, e das DCNEP no governo de Dilma Rousseff, promovendo entre os dois períodos a defesa de uma concepção de formação pautada nas competências (OLIVEIRA, 2019), diferentemente da política curricular alçada pelo Decreto nº 5.154/2004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2011.

do Gabinete do Ministro e das secretarias do MEC. Os apêndices 1 e 2 apresentam o quadro da alta burocracia do MEC no período delimitado.

Pelo menos duas hipóteses são elencadas desse mapeamento dos cargos ocupados no MEC: primeiro, os cargos ocupados por agentes ligados à pesquisa educacional e que apresentavam uma concepção de ensino médio de formação integral, omnilateral (OLIVEIRA, 2019), e foi aos poucos dando espaço a cargos ocupados por agentes ligados a associações e entidades privadas; segundo, o governo Temer representou a intensificação desse processo, retomando agentes que outrora fizeram parte das políticas de educação adaptadas ao mercado de trabalho, outrora abria espaço para agentes treinados pelo setor privado para a atuação na atividade estatal.

Assim, há uma diferenciação quanto aos dois momentos da reforma do ensino médio. Quadros (2020) defende que a proposta da MP nº 746/2016 atendeu mais às demandas dos grupos empresariais do que o texto do PL 6.840/2013, ainda que houvesse uma semelhança entre os textos legislativos.

Isso se dá em razão de que a estrutura do MEC e composição dos cargos até 2014 resguardava nomes oriundos da educação pública (OLIVEIRA, 2019). Na equipe do ensino médio no MEC entre os anos de 2012 e 2014, o cargo da Diretoria de Currículos e Educação Integral, e da Coordenação Geral do Ensino Médio foi atribuído à Jaqueline Moll e Sandra Regina de Oliveira Garcia, respectivamente (OLIVEIRA, 2019). Ambas já estavam nos cargos desde 2011, ainda na gestão do Ministro Fernando Haddad (2011-2012).

De acordo com Oliveira (2019), existiu na composição da Secretaria de Educação Básica (SEB), desde 2003 até 2014, a concepção de um ensino médio concernente com a formação integral, ainda que alguns vieses pudessem ser distorcidos conforme as parcerias com institutos privados comprometiam esses princípios. Essas distorções são ainda mais evidentes quando verificamos a ampliação de agentes ligados ao setor privado a partir de 2015, e mais profundamente, na transição do governo Dilma-Temer.

Entre os nomes do alto escalão da pasta, está Aloizio Mercadante, Ministro de Educação desde janeiro de 2012 até 2014, retornando ao cargo em outubro de 2015. Mercadante esteve no cargo no primeiro momento de reformulação do ensino

médio quando recebeu um Grupo de Trabalho (GT) formado por Secretários Estaduais da Educação¹³ que já demandavam a redução do número de disciplinas e a expansão da escola de tempo integral (LORDELO e LIRA, 2012). Na época, a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) havia recém sido criada pelos parlamentares do Congresso Nacional, quando no ano seguinte o PL nº 6.840/2013 foi publicado.

Em seguida, Mercadante foi substituído por José Mendonça Bezerra Filho logo após a destituição da posse de Dilma Rousseff em maio de 2016. Ao assumir o MEC, José Mendonça Bezerra Filho recebeu o GT de Reforma do Ensino Médio em dois momentos: em 3 de março de 2016, quando foram apresentados o documento “Carta de Princípios sobre o Ensino Médio” e o Substitutivo do PL nº6.840/2013 (SILVA, 2017). E, em 24 de agosto de 2016, com a presença do Presidente do CONSED e Secretário de Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, que discutiu novamente o Substitutivo¹⁴ (PORTAL CONSED, 2016a). No mês seguinte ao último encontro, a Medida Provisória nº 746/2016 foi publicada dando início ao segundo momento de reformulação do ensino médio. À vista disso, identificamos a força do CONSED nos dois momentos de reforma do ensino médio.

Depois de Maria Beatriz Luce, o cargo de secretário da educação básica foi outorgado a Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo até o final do governo Dilma. Com o governo Temer, Juliana Rabelo assumiu como interina, e Rossieli Soares da Silva permaneceu até tornar-se Ministro da Educação em 2018, quando concedeu o cargo à Kátia Smole.

Outras modificações do quadro do MEC na transição do governo Dilma-Temer, com relações mais estreitas ao setor privado pode ser observado no cargo

¹³ O GT citado se trata da primeira organização criada pelo CONSED em 2010. O GT de Reforma do Ensino Médio já atuava, portanto, em 2012 nas primeiras proposições do PL nº 6.840/2013. A sua reorganização se deu em 2015, após a publicação do Substitutivo de 2014. Nesse segundo momento, o GT atuou de maneira enfática na elaboração de um Substitutivo de sua autoria.

¹⁴ Nesse encontro, estiveram presentes os Secretários de Educação do Distrito Federal, Júlio Gregório Filho, da Paraíba, Aléssio Trindade de Barros, de Pernambuco, Fred Amâncio, do Mato Grosso do Sul, Maria Cecília Amendola da Motta. Além disso, compuseram o encontro os membros do MEC, o secretário de Educação Básica, Rossieli Soares da Silva, e a secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães. Outros nomes, ligados mais diretamente ao setor privado, foram o de Mozart Neves Ramos, diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, Ana Inoe, a assessora do Itaú BBA, e Davi Saad, Diretor Presidente do Instituto Natura (PORTAL CONSED, 2016).

de Secretário-executivo. Luiz Claudio Costa do governo Dilma foi substituído por Antônio Leonel da Silva Cunha, que permaneceu como interino até a posse de Maria Helena Guimarães de Castro ainda em maio de 2016. A gestão de 2018 já contou com a troca do cargo para Henrique Sartori de Almeida Prado. Como nome expressivo do PSDB, Maria Helena já havia comandado a Secretária do MEC e a presidência do INEP no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Depois, foi secretária estadual da pasta no governo de José Serra (PSDB) de 2007 a 2009.

Em meio às discussões na troca do Ministro Mendonça – que deixou o cargo para concorrer às eleições –, Maria Helena havia sido cogitada como sucessora, mas seu nome sofreu resistências pela cúpula do DEM, que indicou, por fim, Rossieli à pasta (FERNANDES e URIBE, 2016). Outro nome ligado ao PSDB e do setor privado da educação, com relações estreitas com Maria Helena é o de Maria Inês Fini, presidente do INEP no governo Temer.

Também, a substituição do cargo de Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que passou a Teresa Cozetti Pontual Pereira em setembro de 2016. Teresa é ex-bolsista da Fundação Lemann – uma *lemann fellow* – (BORGES, 2016), e possui uma trajetória de ampla participação em secretarias de educação. Atualmente é membro do Movimento Agora!

Além da própria composição do MEC, a participação de agentes ligados ao setor privado nas políticas educacionais tornou-se ainda mais explícita. A título de exemplo, Marcos Magalhães é Presidente do Instituto de Corresponsabilidade (ICE), figura de relações estreitas com o Ministro que encabeçou a reforma do ensino médio, é reconhecido pelas consultorias realizadas entre o ICE, as secretarias estaduais de educação e os grupos de empresários locais. As consultorias estão ligadas especialmente à implementação do ensino médio em tempo integral (BORGES, 2016), um dos conteúdos de mais força do PL nº 6.840/2013 até a Lei nº 13.415/2017.

Com efeito, a tarefa de mapear os agentes que compuseram os cargos do MEC durante a construção do projeto de reforma do ensino médio nos levou a refletir sobre a indistinção do agente público e privado que se manifesta mais profundamente após 2015. Desse modo, a atuação do agente público na definição

da política educacional corresponde efetivamente ao imbricamento entre o público e privado. Se trata de um modo de inserção do setor privado nos próprios processos de formulação da política até o nível da implementação. Vejamos mais profundamente esse aspecto na seção seguinte.

3.2 ELEMENTOS DE GÊNESE DA POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Um terceiro sentido caracterizante dos agentes públicos, ainda dentro de uma perspectiva dos agentes e suas relações, pode ser definido pela via de mensuração a qual chamamos de permeabilidade dos grupos e interesses desde a formulação à implementação de uma política educacional. Mencionamos na seção anterior (3.1) o processo de incorporação do setor privado nos cargos do Ministério da Educação (MEC) e definição das políticas de educação. Além disso, autores como Krawczyk (2014), Caetano (2018), Peroni (2018) enfatizam como a secretarias estaduais de educação tem absorvido as propostas da iniciativa privada nas políticas educacionais através de parcerias e contratos.

É importante evidenciar que mesmo considerando que a posse de cargos e mandatos sejam constantemente tomados e apropriados por classes específicas, há uma variação do tipo de controle exercido pela racionalização capitalista sob determinadas instituições sociais, como a escola (MASCARO, 2013; APPLE, 1989). Pela própria concretude no bojo das relações sociais, e pela relativa autonomia das práticas em sala de aula, o ensino pode produzir práticas distintas e contrárias que resistem parcialmente a tal tipo de controle (MASCARO, 2013; APPLE, 1989). Mas, ainda assim, a autonomia relativa do ensino tem sido mais presentemente dissolvida pelo controle técnico, como argumenta Apple (1989).

Pelo menos duas formas de dissolução da autonomia do ensino podem ser identificadas e que vem se tornando legitimadas. Primeiro, por um tipo de neutralidade associada ao conhecimento técnico administrativo, que exerce uma “incorporação codificada do controle técnico à forma do currículo” (APPLE, 1989, p. 163). Trata-se de um controle ligado particularmente ao planejamento e a elaboração do currículo presente nas práticas em sala de aula através do uso de materiais padronizados e altamente descritivos. As consequências desse controle

indicam um processo contraditório de desqualificação e requalificação do professor – atrofia gradual de habilidades pedagógicas e incorporação tanto dos materiais curriculares quanto de um repertório ideológico (APPLE, 1989).

Segundo, por um tipo de controle que, à primeira vista parece distinto da defesa da neutralidade do conhecimento técnico, mas que ressoa sua complementaridade: o controle dos processos políticos e ideológicos que perpassam a educação, impregnados em uma noção de rejeição e perseguição ao “partido” na escola. Nesse contexto, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) é ilustrativo do controle político da escola e da investida da nova direita nas políticas educacionais (FREITAS, 2018). As duas formas de controle pressupõem, portanto, tipos de políticas e tipos de correlação de agentes desde sua formulação à implementação.

No caso do ensino médio, um tipo de política que vem tecendo modos de controle técnico à organização do currículo e da jornada diária de horários das escolas pode hoje ser identificada nas políticas de tempo integral desenvolvidas por um tipo de correlação de parcerias público-privadas nas secretarias estaduais de educação. Podemos identificar de maneira geral um modelo de causa-efeito (FREITAS, 2018): quanto mais tempo na escola, melhores os resultados no desempenho escolar.

No Brasil, a jornada escolar de 7 (sete) horas diárias têm sido fundamentada em políticas como o Plano Nacional de Educação (Meta 6), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 34), o Programa Mais Educação (PME); o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), tratado em conjunto com o PME na estruturação da educação integral (CAVALIERE, 2014); e, mais recentemente, na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral promulgada pela Lei nº 13.415/2017, da reforma do ensino médio. Além disso, são identificadas experiências de implementação da escola em tempo integral nos entes federados com forte participação da iniciativa privada. Em particular, o caso de Pernambuco é, hoje, umas das experiências que parece legitimar-se enquanto indutora de modelos a serem seguidos nacionalmente.

Nesse sentido, há, pelo menos, duas razões que fundamentam o olhar para os governos estaduais e suas relações mais estreitas com o setor privado. Primeiro, pelo aumento das matrículas do ensino médio, tornando os estados os principais

responsáveis pela oferta da etapa (BRASIL, 2018b). E, segundo na razão que reside o movimento de maior atuação do setor privado nas redes estaduais de ensino do país, considerando a contratação de assessorias pelas secretarias estaduais e, conjecturando efetivamente um tipo de privatização da educação (GARCIA, 2018; PERONI, 2018; CAETANO, 2018). Nesse caso, as formas de atuação do privado perpassam pelas políticas de gestão escolar (GARCIA, 2018), de currículo (CAETANO, 2019; 2020) e do tempo escolar integral (COSTA, 2018).

Garcia (2018) aponta a atuação de instituições privadas na gestão escolar por meios de programas em redes estaduais de ensino, em todas as regiões do país, com grande incidência na etapa do ensino médio, seguida pela etapa do ensino fundamental. Desse modo, o mapeamento das políticas nos estados, especialmente aquelas destinadas ao ensino médio em tempo integral e a organização curricular, se tornam interessantes caminhos da apreensão da política de reforma. É aqui também que são manifestas as relações mais íntimas entre escola e mercado.

Mas, uma maior incidência do privado sobre a política educacional brasileira não significou necessariamente uma incorporação completa das políticas de tempo integral em seus termos. Na verdade, o ensino integral (ou de tempo integral) vem sendo demarcado por disputas político-governamentais e pelas discussões teórico-ideológicas, mais particularmente sobre os sentidos e finalidades do ensino médio, e pela própria concepção de formação integral dos sujeitos (SILVA, 2016; SANTOS, PEREIRA, e DE MELLO, 2019).

A formação integral como concepção que respalda as políticas de educação em tempo integral é disputada em seus sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico (RAMOS, 2017). Silva (2016) analisa dois projetos de formação que apresentam concepções distintas. Por um lado, a defesa da politecnicidade como fundamento das políticas e práticas pedagógicas para o ensino médio¹⁵, e por outro lado, a defesa de uma “educação para o trabalho” e para o desenvolvimento pessoal pautado em um currículo diversificado. As duas concepções

¹⁵ O ProEMI foi inspirado e formulado com base no postulado filosófico da educação integral, todavia, o documento de 2011 possibilitava que o programa se tornasse um subsídio financeiro para outros programas de reformulação curricular de perspectivas distintas do que inicialmente se propunha, como ocorreu em Pernambuco (SILVA, 2016).

corresponderiam aos programas governamentais, em nível federal, o ProEMI, e em nível estadual, o Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI-PE).

Conforme Silva e Da Silva (2014), o modelo pernambucano abarca uma concepção de ensino médio integral baseada na jornada diária ampliada, escolarização em três anos com ênfase no ensino propedêutico, da formação para o protagonismo juvenil e para a empregabilidade. A política de *accountability* aliada ao discurso oficial de melhoria dos resultados do IDEB das escolas estaduais centra a perspectiva da qualidade a partir dos indicadores de desempenho dos alunos.

Os efeitos do modelo pernambucano demonstram a sua capilaridade como política de referências para outros estados. Como é o caso do Programa Ensino Integral (PEI) criado em 2012, como parte do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, de inspiração pernambucana que estabeleceu a jornada integral, com currículo integralizado de matriz flexível e diversificada, na perspectiva do alinhamento à realidade do jovem pelo Projeto de Vida (GIROTTO E CÁSSIO, 2018). Isto, é, elementos que aparecem na reforma do ensino médio, mais intensamente no estabelecimento da Lei nº 13.415/2017.

Diante disso, parte das indagações que permeiam essa pesquisa tecem como hipótese que determinadas políticas estaduais ligadas diretamente ao setor privado emergiram como impulsionadoras da política de reforma do ensino médio e, explicam, até certo ponto, porque determinados elementos do conteúdo da política foram marcados pela forte pressão dos grupos de empresários. É ilustrativo que a política de ampliação da jornada escolar de Pernambuco, com início no ano de 2004, seja anterior ao vínculo com o MEC, que só se estabeleceu em 2009 (SILVA, 2016).

Conforme Caetano (2018), na educação em tempo integral tem se identificado a atuação de institutos como a Fundação Itaú Cultural, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que através de assessorias e apoio técnico para a implementação de modelos articulam o conteúdo da política educacional. E, sobretudo, disputa-se o financiamento dos programas nos estados. As relações mais diretas com a reforma do ensino médio já são verificadas nas parcerias dos estados com o setor privado, de modo a definir projetos ligados ao

currículo escolar, como é o caso dos projetos de competências socioemocionais para o ensino médio em tempo integral desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Itaú BBA (CAETANO, 2018).

Em suma, nas pesquisas de Silva (2016), Silva e Da Silva (2014), Giroto e Cássio (2018), Rostirola (2020) e Costa (2018) verificamos como a política de ensino em tempo integral vem sendo implementada nos últimos anos a partir de uma perspectiva gerencialista. Os efeitos disso para a reforma do ensino médio já estão sendo identificados. Se investigamos o processo anterior – que impulsionam a política –, é igualmente parte da problemática o processo posterior que até agora incluem, dentro do limite do tempo da política, a reorganização das matrizes curriculares e as experiências das escolas-pilotos pelos estados.

Ainda, o segundo tipo de controle que mencionamos ligados à dissolução da autonomia do ensino pode ser descrito no ressurgimento mais intenso da direita na política educacional. De acordo com Freitas (2018) a nova direita esteve mais incisivamente presente após 2016 nas reformas constitucionais e do Estado e na reforma da educação, especialmente pela ação do Movimento Escola Sem Partido (MESP). O Movimento surge em 2004, por iniciativa de Miguel Nagib, como uma denúncia da “doutrinação político-ideológica das escolas” ligada principalmente a uma pretensa presença de ideias marxistas nas instituições de ensino. Mais especialmente no início da década de 2010, o movimento ganha capilaridade, com fortalecimento de seu discurso e expressão parlamentar (LIMA, 2017; MIGUEL, 2016).

No âmbito da política educacional, o MESP atuou nas tentativas de exclusão de princípios e conteúdos das leis da educação como a LDB, o PNE e os planos dos estados e municípios. A LDB estabelece em seu artigo 3º os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Não obstante, este foi um dos artigos mais excluídos das proposições da ESP (LIMA, 2017).

Também, o PNE (2014-2024) teve excluído de seu documento quaisquer menções ao gênero e a sexualidade (LIMA, 2017); assim como os planos de educação dos estados e municípios votados nas assembleias legislativas sofreram consequências do movimento conservador (MIGUEL, 2016). Em todas as instâncias

da federação, até o ano de 2017, foram contabilizados 33 projetos de lei com participação de 63 parlamentares (LIMA, 2017). Ao mesmo tempo, o MESP estimulava denúncias por meio de notificações extrajudiciais aos professores e às instituições de ensino em casos de “assédio ideológico”, implicando em um cerceamento da atividade pedagógica e criminalização da docência (MIGUEL, 2016, p. 614).

No que tange à BNCC, Macedo (2017) aponta que o MESP apresentou duas ordens de demandas: quanto à instância competente para sua aprovação – o MEC e as secretarias de educação – e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente aos objetivos de aprendizagem e ensino. Desse modo, a defesa dessas demandas é fundamentada em uma suposta doutrinação produzida via currículo. Lima (2017) argumenta que a consonância entre o MESP e a reforma do ensino médio se deve pela forma de distribuição do conhecimento – científico, cultural, ético, político –, e pela definição de determinados valores para a escola.

Isso parece explicitar-se em uma aliança engendrada pelo MESP entre o conservadorismo moral e o ultraliberalismo econômico (MIGUEL, 2016). Primeiro, alinhado ao Instituto Millenium, considerado como um dos principais *think thank* do programa econômico da direita brasileira, e, posteriormente, alinhado ao fundamentalismo religioso que se opunha à “ideologia de gênero” nas escolas.

Mas, há ainda uma variação nas defesas dos diferentes grupos e agentes da nova direita. O termo “ideologia da aprendizagem”¹⁶ foi empregado por Rossieli Soares, atualmente secretário da educação de São Paulo e um dos principais interlocutores da reforma do ensino médio para referir-se às discussões em torno da

¹⁶ “A gente perde tempo demais em coisas que não são essenciais, vou perder meu tempo com ideologia disso e daquilo, quando só 5% dos jovens saem do ensino médio com o aprendizado suficiente? A única ideologia que deve nos interessar é a ideologia da aprendizagem, essa tem de ser a nossa obsessão. Essa é a nossa postura em São Paulo. Vamos discutir o que interessa: os jovens e as crianças não estão aprendendo adequadamente dentro das nossas escolas. Se algum professor abusar dentro da sala de aula para fazer campanha para um lado ou outro, tem procedimento para isso. A escola em primeiro lugar tem de ser capaz de resolver os seus problemas, seus conflitos. Se não, tem mecanismos para se tomar providência. Se a criança não aprender Português, não vai saber interpretar, não vai saber usar linguagem e vai ser refém de qualquer tipo de ideologização. Quando eu garanto a aprendizagem, eu estou buscando dar o caminho, para que a criança, o jovem, tenha cada vez mais independência para escolher o rumo que quer.” (CAFARDO, 2019).

Escola Sem Partido. A “ideologia da aprendizagem” colocaria no centro da agenda do ensino médio os esforços de tornar a aprendizagem mais eficaz.

À vista disso, o que buscamos argumentar nessa seção – ainda que muito inicialmente e com aberturas para um aprofundamento de nossa análise – é que a política de reforma do ensino médio esteve atravessado por distintas correlações de agentes, que ora voltavam-se para a defesa de uma política educacional de resultados (controle técnico), outrora na defesa de uma política educacional de exclusão de determinados conteúdos do currículo escolar e redução da carga horária de determinadas disciplinas (controle político-ideológico). Ainda que dentro de suas especificidades, ambos estiveram ligados pela dissolução da autonomia do ensino e do controle do trabalho docente.

4 ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS DEFENDIDOS, ARTICULADOS E DISPUTADOS

Neste capítulo nos propusemos a analisar a política de reforma do ensino médio sob três pilares: a) no mapeamento da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) e da Comissão Mista, e dos interlocutores presentes nas discussões das audiências públicas; b) na análise das notas taquigráficas, atas e relatórios das reuniões e audiências públicas; e c) nas movimentações nos textos legislativos a partir de um viés comparativo entre o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, o Substitutivo ao PL, o Substitutivo redigido e apresentado pelo CONSED em 2016, a Medida Provisória nº 746/2016, o Projeto de Lei de Conversão (PVL) nº 36/2016 e a Lei nº 13.415/2017. De maneira geral, intentamos examinar os distintos projetos educacionais a partir dos distintos grupos e interesses presentes nas discussões da reforma de reforma.

A seção 4.1 que abre as páginas desse capítulo foi organizada de modo a compreender mais particularmente o projeto de ensino médio que se contrapunha ao PL nº 6.840/2013 e a MP nº 746/2016. Os nossos esforços de compreensão se deram a partir de um olhar para a participação dos movimentos educacionais, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, nas audiências públicas da CEENSI e da Comissão Mista e para as notas e manifestos contrários à reforma do ensino médio. Evidenciamos aqui, a defesa do ensino médio integrado, em oposição ao ensino médio fragmentado proposto pelos reformadores. Um dos dados que verificamos, nesse sentido, foi a defesa das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em 2012, documento que foi esquecido e negado pelas forças reformadoras.

Nas próximas páginas do capítulo, expostas na seção 4.2, intentamos compreender o projeto de ensino médio para os reformadores. Questionamos, assim, quais os diagnósticos dos problemas do ensino médios e quais as soluções dadas pelas forças reformadoras. Para essa tarefa, nos debruçamos sobre as notas taquigráficas das audiências públicas a partir da análise temática de Bardin (2011), construindo categorias com base nos dados coletados. A sistematização das categorias define a presença (ou ausência) dos temas nas discussões da política, e

a força desses temas diante das correlações de agentes, tecendo, assim, um dos modos de caracterizar a política de reforma do ensino médio.

São três as categorias de análise utilizadas, a crise escolar, a forma e conteúdo do currículo e os modelos para o ensino médio. A crise escolar nos apresentou como uma categoria fundamental para entender os diagnósticos dos reformadores para a etapa. Com inspiração em Gracindo (1994), definimos os elementos de precariedade do sistema escolar – organização do currículo, tempo escolar, trabalho docente e juventude. Esses elementos como problemas do ensino médio se apresentaram como pontos em comum nas discussões da CEENSI do PL nº 6.840/2013 e da Comissão Mista da MP nº 746/2016.

O consenso do fracasso do ensino médio pelos reformadores expressou-se nas argumentações de um currículo enfadonho, com muitas disciplinas e sem possibilidades de saídas para os estudantes. A jornada escolar assumiu um sentido de má utilização do tempo, e a ampliação da carga horária foi colocada como pressuposto para o desenvolvimento do país. Os trabalhadores da educação foram colocados como mal preparados, e os jovens como despreparados e desinteressados.

A forma e o conteúdo do currículo expressaram as proposições de flexibilização da trajetória escolar, da hierarquização das disciplinas e do controle técnico-ideológico pelos reformadores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esteve relacionada diretamente a esses elementos.

Por fim, encerramos a seção com a categoria dos modelos de ensino médio, considerando os modelos de ensino médio em tempo integral e os modelos conveniados em oposição aos modelos da Rede Federal de Educação. As soluções dadas pelos reformadores percorreram a defesa de experiências das secretarias estaduais de educação, e, particularmente, a inspiração no modelo pernambucano. O ponto contrário a isso, se deu nos discursos que consideravam os Institutos Federais (IF's) como modelos inviáveis de serem replicados. A nossa argumentação é que o financiamento foi o ponto que uniu a defesa dos reformadores dos modelos de parceria público-privado, além da negação do ensino médio integrado.

Na seção 4.3 objetivamos analisar os percursos pelos quais o texto da política educacional de reforma – ou seja, o seu conteúdo – se apresenta entre dois

momentos: do PL nº 6.840/2013 ao Substitutivo que encerra seu processo de tramitação no Congresso Nacional; e, posteriormente, no Substitutivo redigido pelo CONSED em 2016, na publicação MP nº 746/2016, e sua transformação em PVL nº 36/2017 até sua homologação na Lei nº 13.415/2017. A análise comparativa do conteúdo da política através dos textos legislativos está organizada em categorias de modo a identificar como essas são articuladas (e isso quer dizer alteradas, substituídas e rejeitadas nos textos legislativos) ao longo do percurso que traça a configuração de uma política de reforma.

4.1 AS COMISSÕES E O EMBATE DE FORÇAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

No capítulo anterior buscamos sistematizar parte das forças empresariais que adentraram o Ministério da Educação (MEC), especialmente após 2015. O que objetivamos a partir daqui é compreender o embate de forças nas audiências públicas que compuseram a Comissão Especial do PL nº 6.840/2013 e a Comissão Mista da MP nº 746/2016. Diante disso, intentamos mapear os interlocutores das Comissões em órgãos governamentais, associações, organizações e movimentos sociais, identificando suas atuações nos dois momentos da reforma do ensino médio.

Durante o período de atividade da CEENSI do PL nº 6.840/2013 foram realizadas dezenove audiências públicas¹⁷ entre novembro de 2012 a outubro de

¹⁷ As audiências públicas do PL nº 6.840/2013 foram realizadas nas datas de:

7 de novembro de 2012 – Audiência Pública;

28 de novembro de 2012 – Audiência Pública;

4 de dezembro de 2012 – Audiência Pública;

11 de dezembro de 2012 – Audiência Pública;

19 de fevereiro de 2013 – Audiência Pública;

26 de fevereiro de 2013 – Audiência Pública;

26 de março de 2013 – Audiência Pública;

9 de abril de 2013 – Audiência Pública;

7 de maio de 2013 – Audiência Pública;

14 de maio de 2013 – Audiência Pública;

28 de maio de 2013 – Audiência Pública;

4 de junho de 2013 – Audiência Pública;

10 de junho de 2013 – Seminário Estadual do Piauí, sob coordenação do Deputado Jesus Rodrigues;

25 de junho de 2013 – Audiência Pública;

2013, quatro seminários estaduais nos Estados do Piauí, Distrito Federal, Acre e Mato Grosso, e um Seminário Nacional. Ao final do ano de 2013, a publicação de um relatório final da Comissão Especial condensou os diagnósticos, ações e propostas sobre a reformulação do ensino médio, assim como os interlocutores presentes nas audiências e seminários¹⁸. No segundo momento da política de reformulação do ensino médio, a Comissão Mista da MP nº 746/2016 realizou três reuniões e nove audiências públicas¹⁹ durante um pouco mais de um mês de atividades da Comissão. Entre 2012 e 2016, as Comissões receberam convidados para a discussão dos rumos dos textos da reforma do ensino médio. Os Apêndices 5 e 6 apresentam a relação de todos os convidados que participaram das audiências da CEENSI e da Comissão Mista respectivamente.

A partir da organização dos convidados das audiências públicas, construímos a Figura 2 que ilustra os órgãos governamentais, associações, organizações e movimentos sociais que se ligam a esses interlocutores nos dois momentos de reforma do ensino médio – das audiências referentes ao PL

27 de junho de 2013 – Seminário Estadual do Distrito Federal, sob coordenação do Deputado Izalci (PSDB);

13 de agosto de 2013 – Audiência Pública;

21 de agosto de 2013 – Audiência Pública;

3 de setembro de 2013 – Audiência Pública;

10 de setembro de 2013 – Audiência Pública;

19 de setembro de 2013 – Seminário Estadual do Acre sob coordenação do Deputado Sibá Machado (PT);

24 de setembro de 2013 – Audiência Pública;

27 de setembro de 2013 – Seminário Estadual do Mato Grosso, sob coordenação do Deputado Nilson Leitão (PSDB) e relatoria do Deputado Eliene Lima;

1 de outubro de 2013 – Audiência Pública;

15 e 16 de outubro de 2013 – Seminário Nacional.

¹⁸ Relativamente às notas taquigráficas da Comissão Especial do PL nº 6.849/2013, os arquivos estão disponibilizados parcialmente no sítio do Congresso Nacional. Por conta disso, optamos por dedicarmos-nos mais intensamente ao relatório final e às atas, ainda que esses arquivos disponíveis sejam tratados em nossa investigação.

¹⁹ As reuniões e audiências públicas foram realizadas nas datas de:

19 de outubro de 2016 – 1ª Reunião;

25 de outubro de 2016 – 2ª Reunião;

01 de novembro de 2016 – 3ª Reunião (Audiência Pública);

08 de novembro de 2016 – 4ª Reunião (Audiência Pública);

09 de novembro de 2016 – 5ª Reunião (Audiência Pública);

16 de novembro de 2016 – 6ª Reunião (Audiência Pública);

22 de novembro de 2016 – 7ª Reunião (Audiência Pública);

23 de novembro de 2016 – 8ª Reunião (Audiência Pública);

24 de novembro de 2016 – 9ª Reunião (Audiência Pública);

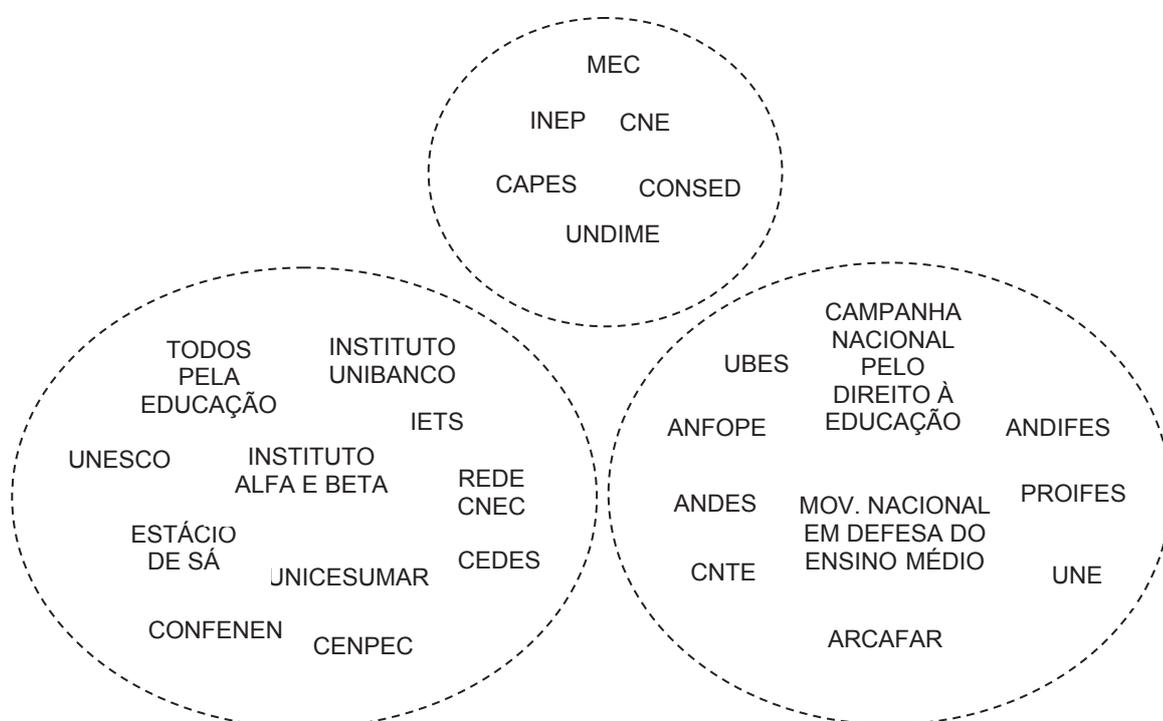
28 de novembro de 2016 – 10ª Reunião (Audiência Pública)

28 de novembro de 2016 – 11ª Reunião (Audiência Pública)

29 e 30 de novembro de 2016 – 12ª Reunião.

6.840/2013 e à MP 746/2016. Na parte superior da figura estão dimensionados os órgãos governamentais, à esquerda as associações e organizações ligadas ao setor privado da educação, e, à direita as associações, organizações e movimentos sociais ligados ao campo educacional que buscaram intervir no sentido da não aprovação do PL de 2013 e da MP de 2016.

FIGURA 2 – ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS, ASSOCIAÇÕES, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS QUE COMPUSERAM AS DISCUSSÕES DA COMISSÃO ESPECIAL DO PL Nº 6.840/2013 E DA COMISSÃO MISTA DA MP Nº 746/2016



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

A disposição dos grupos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio parece, em um nível de análise ainda superficial, um tanto quanto “equilibrada”. Mas, a análise mais aprofunda leva-nos a constatar as diferenças de forças entre os diferentes grupos e interesses que compuseram a produção de uma política de reforma. Primeiro, devemos registrar que nos dois momentos da reforma do ensino médio, desde 2013 a 2016, as proposições encontraram expressamente as intenções do setor privado (SILVA e KRAWCZYK, 2014; FERRETTI e SILVA, 2017; QUADROS, 2020).

Ainda que com o PL nº 6.840/2013 o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio tenha obtido ganhos no texto da lei, o trâmite do Substitutivo originado da atuação do movimento que seria votado em plenário é refreado. Já com a MP nº 746/2016, pelo próprio método e pela própria composição da Comissão Mista – já alinhada a um bloco de agentes favoráveis à reforma do ensino médio –, ocorre um aprofundamento da exclusão das demandas do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Ainda que o favorecimento das proposições dos reformadores empresariais tenha se evidenciado nas audiências públicas e, conseqüentemente, nos textos das leis, é inegável que existia uma proposta de ensino médio que se contrapunha. Intentamos nos concentrar nessa proposta a partir daqui.

A expressão disso se dá não só na participação dos movimentos sociais, da educação e dos sindicatos nas audiências públicas, mas nos diversos documentos produzidos²⁰ por essas organizações.

Durante o andamento das audiências da CEENSI e da tramitação da PL nº 6.840/2013 são registrados os seguintes manifestos contrários à política de reforma do ensino médio:

- ANFOPE: Manifestação Contra o Retrocesso no Ensino Médio e na Formação De Professores, publicado em março de 2014;
- Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Por uma Formação Humana Integral – Não ao Retrocesso no Ensino Médio, publicado em maio de 2014;
- CONIF: Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre o Projeto de Lei -PL nº. 6840/2013 – Reformulação do Ensino Médio, publicado em maio de 2014.

Ademais, no Relatório Final da CEENSI, a contraposição ao PL, é reiterada pela participação de Dante Henrique Moura, representante da ANPED e Carmen Sylvia Vidigal Moraes, representante da CEDES, em audiência realizada em 28 de novembro de 2012. Carmen se contrapõem aos reformadores empresariais que

²⁰ Os documentos acessados estão disponíveis no sítio do Observatório Nacional do Ensino Médio, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>.

incorporam “indicadores catastróficos da educação brasileira”; às proposições que correlacionam escolaridade, produtividade e ganho, e ao retorno da organização do ensino médio segundo os parâmetros do Decreto nº 2.208, de 1997. Como contraste, defende a implantação da escola unitária, do currículo integrado, que tenha por princípio a dialética sociedade, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Na mesma linha, Dante enfatiza as discussões das DCNEM de 2012, pautada na perspectiva da formação humana integral, omnilateral e politécnica, igualitária, laica e universal e, defende que a Comissão deveria concentrar os esforços em materializar as diretrizes recém publicadas. Estabelece em sua argumentação a coexistência entre ensino médio politécnico e ensino médio integrado à educação profissional, regular e EJA, a partir de uma base unitária comum prevista nas DCNEM.

A citação às DCNEM de 2012 e defesa de seus postulados é um dos dados significativos da análise das audiências públicas. Durante o andamento da CEENSI do PL nº 6.840/2013 e da Comissão Mista da MP nº 746/2016 verifica-se um número baixo de referências ao documento pelos reformadores. Entre estes, quando se referencia o documento há uma clara oposição aos seus postulados:

Algumas concepções equivocadas têm dificultado a discussão desses entraves ao nosso ensino médio. Primeiramente, a ideia da “politecnicia”, a tese de que todos podem obter a mesma educação, unificando a formação mais profissional e técnica à formação mais acadêmica. Na verdade, é uma utopia que termina por prejudicar e impedir a formação profissional. (Simon Schwartzman, representante do IETS, em audiência pública da CEENSI, realizada em 13 de agosto de 2013).

O texto do Voto do Relator do PL de 2013 (BRASIL, 2013a, p. 72) prescreve, inclusive, a revisão das Diretrizes recém publicadas: “Enviaremos Indicação ao Poder Executivo sugerindo ao Ministério da Educação que o Conselho Nacional de Educação reveja as Diretrizes Curriculares para o ensino médio e para a educação profissional à luz das oportunidades formativas ora propostas.”

Como viemos argumentando ao longo das páginas dessa pesquisa, as DCNEM de 2012 parecem ter gerado uma reação imediata às forças reformadoras,

haja visto que a criação da CEENSI tenha se dado no mesmo ano de sua publicação, e essa tenha sido um tema pouco referenciado nas audiências públicas. Também, é nítido nas audiências da Comissão Mista da MP nº 746/2016, a baixa alusão às DCNEM de 2012 e seus postulados.

Agora, voltando-nos para o caso da Comissão Mista de 2016, registramos alguns dos manifestos e notas públicas contrários à política de reforma do ensino médio:

- Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer, publicado em agosto de 2016;
- Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Manifesto sobre a Medida Provisória – Não ao esfacelamento do Ensino Médio, publicado em 22 de setembro de 2016;
- UBES: Nota de Repúdio à MP do Ensino Médio, publicada em 22 de setembro de 2016;
- Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio, publicada em 23 de setembro de 2016;
- CNTE rejeita reforma do ensino médio, na íntegra, e não indicará emendas ao texto, publicada em 26 de setembro de 2016;
- Carta Aberta da ABRAPEC sobre a Medida Provisória 746/2016 que reforma o ensino médio no Brasil;
- Carta de Vitória da CONIF, publicada em 26 de setembro de 2016;
- Manifesto Contra a “MP do Ensino Médio” da UNIFESP, publicada em 04 de novembro de 2016.

Os documentos enfatizam o caráter antidemocrático do método de discussão da reforma do ensino médio proposta pelo governo de Michel Temer, de modo a evitar o diálogo com os movimentos educacionais na construção da política. Nesse contexto, o autoritarismo da MP nº 746/2016 não se deu só no conteúdo do texto legislativo, mas nas próprias formas de deslegitimação e repressão dos movimentos educacionais nas audiências públicas.

No dia 9 de novembro de 2016, ao iniciar a 5ª audiência pública da Comissão Mista da MP nº 746, o Deputado Izalci Lucas (PSDB), presidente da

Comissão anunciou que as convidadas para participar da audiência pública ligadas ao movimento estudantil – União Nacional dos Estudantes (UNE) – seriam desconvidadas como sanção pelo “tumulto” e “agressões a senadores e funcionários” do Senado Federal.

O “tumulto” ao qual o parlamentar referia-se tratava das manifestações de estudantes contra a MP nº 746/2016. Depois, com a interrupção da audiência e negociações entre Deputados, Senadores e interlocutores presentes na sessão, Izalci autorizou a presença dos estudantes. Mas, os conflitos não cessaram, ao que se segue a fala da Senadora Gleisi Hoffman (Bloco PT), que explicava que os grupos de estudantes convidados a participar da audiência pública estavam sendo impedidos de entrar pela Polícia do Senado.

Estamos muito temerosos, porque o clima está muito ruim e os meninos querem entrar de qualquer jeito. Nós vamos ter um confronto de estudantes, meninos, adolescentes, com a Polícia do Senado (Gleisi Hoffman, Senadora pelo PT, na 5ª audiência pública da Comissão Mista da MP nº 746/2016, realizada em 9 de novembro de 2016).

É explícito nesse caso como a permeabilidade dos conflitos entremeia uma das faces da atividade estatal, alinhada a mecanismos de repressão de demandas e discursos. Marques (2014) destaca, ainda, como para determinados grupos – incluindo a juventude – a materialidade do Estado se faz presente, antes de qualquer coisa, em sua forma repressiva. Para esses grupos, a violência organizada do Estado reprime as formas cotidianas de conflito que a própria concentração de poder político e econômico produz (MAQUES, 2014).

Carina Vitral, representante da UNE enunciou em sua fala:

Eu não poderia começar sem repudiar o que aconteceu hoje aqui, no Congresso Nacional. Esta manhã os estudantes secundaristas, vários do Paraná, mas também de outros Estados, que estão em um processo intenso e longo de luta em defesa da educação pública, vieram até aqui, àquela que deveria ser a Casa do Povo, para reivindicar que fossem ouvidos. Vieram aqui para participar. E eu acho isso muito estranho, porque muitos políticos dizem que a juventude não quer participar da política, mas, quando vêm estudantes dos seus Estados, em caravana, para participar de uma audiência pública, que é o instrumento desta Casa para ouvir a sociedade civil, eles os impedem de entrar. E não só são impedidos de entrar: são tratados com truculência – assim eu mesma fui tratada muitas vezes aqui. Infelizmente, esse repúdio não é um repúdio só à violência de hoje, é um repúdio à violência cotidiana que a gente vive nesta Casa (Carina Vitral, representante da UNE, na 5ª audiência pública da Comissão Mista da MP nº 746/2016, realizada em 9 de novembro de 2016).

No que tange ao conteúdo da MP nº 746/2016, à época, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2016) se manifestou a favor de uma concepção de ensino médio como educação básica, colocando-se contrário ao “ensino médio em migalhas”, defendido pelos reformadores. Nesse sentido, citava as DCNEM de 2012 como documento que assegura a formação humana integral e emancipadora, incluindo a necessidade de conter o abandono e qualificar a permanência dos jovens no ensino médio. Aqui, a proposta de ensino médio que se contrapunha aos reformadores assume que a universalização da etapa passa pelo reconhecimento das múltiplas juventudes, suas necessidades e direitos. Nesse sentido, um outro lugar de argumentação comparada aos reformadores diz respeito à defesa da escola pública, da juventude e dos trabalhadores da educação.

4.2 OS DIAGNÓSTICOS E SOLUÇÕES DADAS AO ENSINO MÉDIO PELOS REFORMADORES NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

Nas páginas que antecedem essa seção nos propusemos a traçar algumas questões referente às correlações de forças que adentraram a política de reforma do ensino médio. Agora, objetivamos entender como, efetivamente, o projeto de ensino médio para os reformadores aparece nas audiências públicas da CEENSI, relativa ao PL Nº6.840/2013, e da Comissão Mista, referente à MP nº 746/2016. Duas

perguntas norteiam os nossos olhares: quais são os diagnósticos dos problemas do ensino médio? E quais as soluções apresentadas?

Para essa tarefa, construímos alguns caminhos para a sistematização das notas taquigráficas, atas e relatórios das reuniões e audiências públicas ocorridas entre 2012 a 2016. Como fontes primárias de investigação os arquivos das notas taquigráficas, as atas e os relatórios das reuniões e audiências públicas foram levantados no sítio eletrônico do Congresso Nacional²¹. O seu tratamento se deu com base na análise temática, como uma das técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Esta consiste em descobrir os “núcleos de sentido” (Ibid, p. 135) que compõem a comunicação em que suas formas de manifestação – presença, ausência ou frequência de aparição – estabelecem relação com o objetivo da pesquisa. A unidade de registro é o tema, definido a partir de uma regra de recorte do seu sentido que não está fornecido em manifestações formais reguladas.

Com isso, definimos três categorias de análise: a) crise escolar; b) forma e conteúdo do currículo e c) modelos para o ensino médio. As categorias ilustram uma linha de argumentação que pudemos identificar em boa parte dos discursos dos reformadores. Primeiro, apresenta-se um *diagnóstico* e, depois, defende-se uma *solução*.

(A) Crise escolar

A crise escolar – como categoria empregada para explicar a política de reformulação do ensino médio – é examinada nas notas taquigráficas, atas e relatórios das reuniões e audiências da CEENSI e da Comissão Mista como um tipo de caracterização da etapa de ensino médio que conferiu legitimidade à reforma. O primeiro objetivo a ser verificado por essa categoria está em descobrir os elementos de precariedade do ensino médio público.

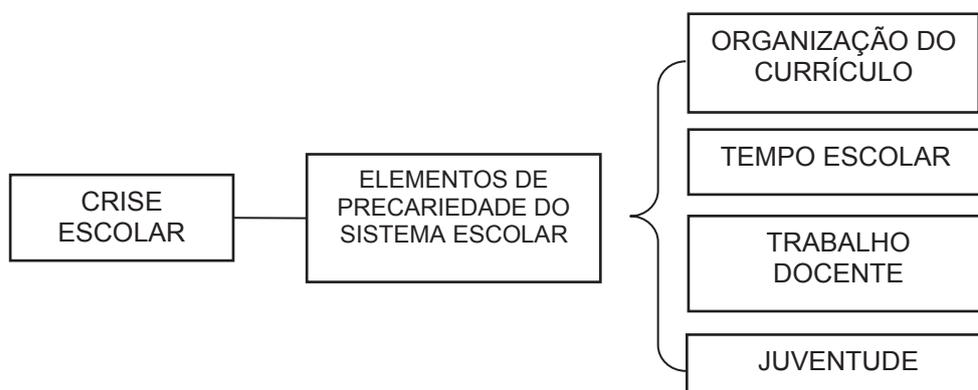
De acordo com Gracindo (1994), a identificação da precariedade do sistema educacional brasileiro pelos partidos políticos é caracterizada como uma não-educação, em todos os seus níveis. Ela é qualificada pela ineficiência da utilização dos recursos financeiros, ineficácia dos recursos técnico-pedagógicos e inefetividade

²¹ O sítio do Congresso Nacional está disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/>.

das políticas educacionais de atenderem às demandas da sociedade, ao lado, sobretudo, da irrelevância do processo educativo, que não é capaz de desenvolver o indivíduo numa visão antropológica (GRACINDO,1994). No caso da política de reforma do ensino médio, além dos elementos de precariedade serem elaborados pelos parlamentares favoráveis à reforma do ensino médio, também se identificam nos discursos dos interlocutores.

A Figura 3 busca ilustrar, portanto, os componentes que abrangem a crise escolar como elementos de precariedade do sistema escolar. Estes estão subdivididos em: organização do currículo, tempo escolar, trabalho docente e juventude.

FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA CRISE ESCOLAR



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

O diagnóstico dos elementos de precariedade do ensino médio apresentou, desde a criação da CEENSI em 2012 até as discussões da MP nº 746/2016, alguns pontos em comum: currículo inadequado, professores mal preparados, jovens desinteressados. Os resultados disso implicariam em uma escola que não corresponde às demandas da juventude, do setor produtivo e, conseqüentemente, incapaz de possibilitar o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2013a; 2016a). Dentro desses pontos em comum, com base em Evangelista (2014, p. 12), podemos definir que há um tipo de racionalidade economicista nos

diagnósticos dos problemas da escola pública – e, em nosso caso, do ensino médio –, que expressam uma equação redutora: “professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional”.

Dentro dos elementos de fracasso do ensino médio, o consenso entre os reformadores é de que o currículo com muitas disciplinas e com uma única saída é “enfadonho” e “obsoleto”.

Porque o Brasil é o único País do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas em alguns Estados do País. Essa é a nossa realidade, e nós temos o mapa completo da situação dos currículos que são absurdamente enciclopédicos, não aprofundam o conhecimento em nenhuma área e, ao contrário de formar cidadãos, eles estão formando um analfabeto funcional não ao final do nono ano, ao final do ensino médio. (Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária-Executiva do MEC, em audiência pública da Comissão Mista da MP nº 746/2016, realizada em 24 de novembro de 2016.)

Alinhado a isso, o problema do tempo escolar refere-se a uma visão em torno do modo de sua utilização em sala de aula. Utilização em um sentido de rendimento, tanto em termos de desempenho em aprendizagem quanto aos custos financeiros de sua má utilização, ao que corresponde a expressão de Freitas (2014, p. 55): “a utilização do tempo escolar para preparar o aluno para testes”. Priscila Fonseca da Cruz, em audiência pública do PL nº 6.840/2013, realizada em 1 de outubro de 2013 defendeu que a carga horária do ensino médio no Brasil comparada a países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é muito baixa, com uma média de 4,3 horas-aulas. Ainda, enfatizou que “se considerarmos o desperdício de tempo em recreios estendidos, atrasos para iniciar a aula, etc., essa média cai para 3 horas”.

A argumentação com relação ao problema do desperdício do tempo em sala de permaneceu na mesma lógica também nas audiências públicas da Comissão Mista que discutiu a MP nº 746/2016:

Gente, não existe país no mundo em que a falta pode ser 25%. O aluno fica quatro horas na escola em média; para a merenda escolar há meia hora de intervalo. Segundo a OCDE, nós temos um desperdício de 33% dentro de cada sala de aula – 18% com indisciplina, 14% com atividades burocráticas. Então, sobram 2,5 horas de aprendizagem dentro da aula. Ainda, dessas aulas, ele pode faltar 25%, voluntariamente, sem nenhum problema para ele. (Wilson de Matos Silva – Reitor da Unicesumar em 4ª audiência pública da Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016 realizada em 8 de novembro de 2016).

A ampliação da carga horária foi outro ponto de consenso entre os reformadores. Nas análises dos textos legislativos (seção 4.3), verificamos como ela se tornou uma proposição que permaneceu durante os dois momentos de reforma do ensino médio. Desse modo, entre as audiências da CEENSI e da Comissão Mista, as soluções passaram pelo aumento da carga horária da etapa de ensino. Inclusive, se tornou uma proposição capaz de melhorar não só os resultados de desempenho do ensino médio, mas como elemento de desenvolvimento econômico e social. Como afirmou, ainda, Wilson de Matos Silva em audiência da Comissão Mista: “O pressuposto mínimo, básico para o desenvolvimento de um país está no tempo integral.” O que reforça uma equação simplista que atribui à escola as soluções para os problemas sociais e econômicos (EVANGELISTA, 2014).

Mas, mesmo que se trate de uma equação simplista de que mais tempo na escola levaria a melhores resultados, a questão da carga horária apresentou outras especificidades entre os reformadores. A defesa da ampliação jornada escolar diária mobilizou um sentido de qualidade dos reformadores, e acionou o debate em torno da quantidade/qualidade. Nesses termos, não se pode aumentar a quantidade de horas diárias na escola sem antes possibilitar as condições de qualidade. Quais são, portanto, as condições de qualidade – ou, talvez, de não-qualidade elaboradas pelos reformadores?

Não há dúvidas de que os reformadores trouxeram para o centro do debate da qualidade a flexibilização do currículo, explicitando o sentido de responsabilização da organização curricular (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017) pela má qualidade da escola pública. Para os reformadores, uma outra organização do currículo tenderia a resolver os problemas do ensino médio. A outra especificidade e, que inclusive, complementa a noção de qualidade dos reformadores diz respeito

às proposições da implantação do ensino médio em tempo integral e a “educação integral”. Nesse caso, os reformadores passaram a mobilizar sentidos próprios para a “educação integral”, que passam pela flexibilização do currículo e pela noção de protagonismo juvenil. E, ainda que desde o PL nº 6.840/2013 a ampliação da carga horária tenha sido um dos elementos que permaneceram na agenda política, foi só com a MP nº 746/2016 e, com a versão final da lei, que ocorre um salto da política de ampliação da carga horária. O salto se dá pela criação de uma política de financiamento, expressa na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Vejamos que a relação do tempo escolar com os desempenhos nos resultados das avaliações em larga escala está mais diretamente correlacionada ao currículo e aos professores. Ao lado disso, o uso de uma perspectiva de juventude é permeada pelos argumentos, que ora pende à temas como o baixo desempenho, o desinteresse, a indisciplina, e a criminalidade, ora ao fato de serem aqueles responsáveis pelo futuro e desenvolvimento do país – em um sentido bem próximo às equações simplistas que existem por trás das soluções dos problemas sociais e econômicos do país.

Em audiência pública, Maria Helena Guimarães de Castro, representante do Ministério da Educação, ilustra o argumento da desorganização do sistema escolar pela tríade professor-currículo-gestão:

Mas, de todos os níveis de ensino, o ensino médio é o mais desorganizado, seja do ponto de vista da sua arquitetura de funcionamento, seja do ponto de vista da formação de professores – os professores não se preparam para darem aulas no ensino médio –, seja do ponto de vista dos currículos que estão funcionando no ensino médio, seja do ponto de vista da própria gestão do sistema, que não possui sequer professores para todas as disciplinas, como todos nós sabemos.” (Maria Helena Guimarães de Castro – Secretária Executiva do Ministério da Educação em 9ª audiência pública da Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016 realizada em 24 de novembro de 2016).

Para Freitas (2012) uma forma de "neotecnicismo" adentra a educação sob a estrutura de três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Como

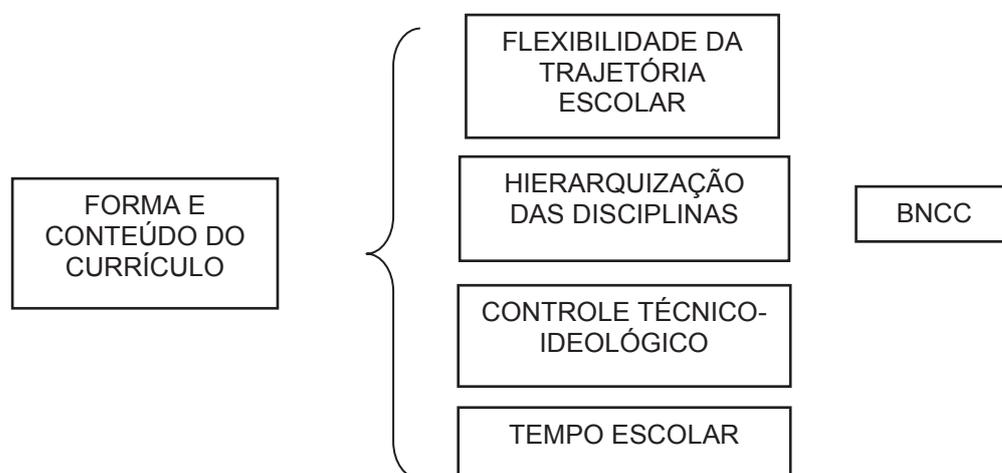
eixo central há o controle dos processos para a garantia de determinados resultados medidos em testes padronizados. Mas, o cálculo simplista de resolver o baixo desempenho em resultados como uma questão de competência do professor ou da escola faz com que o entrelaçamento entre as desigualdades sociais e educacionais sejam ainda mais agravados (FREITAS, 2012).

Não só, a responsabilização e a meritocracia acabam criando uma ambiência para a ampliação da privatização do sistema público de educação (FREITAS, 2012). No caso da reforma do ensino médio nós observamos a força dos temas da precariedade do trabalho docente e do currículo, assim como a força de modelos de ensino médio organizados pela parceria público-privado.

(2) Forma e conteúdo do currículo

A categoria forma e conteúdo do currículo expressa na Figura 4 está organizada nos eixos flexibilidade da trajetória escolar, da hierarquização das disciplinas, do tempo escolar e do controle técnico-ideológico ligada a um eixo agregador da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A concepção “forma e conteúdo do currículo” é empregada por Apple (1989) para examinar os aspectos do currículo a partir dos seguintes questionamentos: qual é esse conteúdo? O que não faz parte desse conteúdo? E, com relação à forma: de que modo o conteúdo é organizado?

FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA FORMA E CONTEÚDO DO CURRÍCULO



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

A flexibilidade da trajetória escolar designa as entradas e saídas dos sistemas escolares (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011), mas que assumem na política de reforma do ensino médio uma responsabilização da organização curricular, desarticulada das condições concretas de funcionamento das escolas (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017). Também, o eixo controle técnico-ideológico indica as lógicas de racionalização e controle do trabalho do professor e do processo de aprendizagem do estudante. Alinhado ao currículo, esse processo implicou na formulação da política da BNCC, mais especificamente no segundo momento da política de reformulação do ensino médio.

A hierarquização das disciplinas indica a organização do currículo de acordo com a centralidade de determinada disciplina e conteúdo, como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática que assumem maior relevância na política curricular alinhada às avaliações em larga escala. Em relação ao currículo, a justificativa para a redução do número de disciplinas obrigatórias espelhou uma imprecisão na decisão da Lei nº 13.415/2017 ao não estabelecer o mínimo exigido para a formação comum – somente é indicado o máximo de 1.800 horas para os três anos do ensino médio – e ao não definir os significados de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017).

No excerto do discurso da Deputada Soraya Santos (PMDB-RJ) há uma ênfase na defesa da centralidade da disciplina de Língua Portuguesa e da descaracterização da Filosofia como disciplina do currículo do ensino médio.

Eu queria acrescentar que comungo com V. Ex^a na questão da Filosofia. Nós temos de falar é Português e, dentro do Português, nós temos de discutir qualquer outro conteúdo. Veja, Senador Cristovam, nós falamos de construtivismo hoje, no Brasil; há 15 anos se fala em construtivismo, que é um método de 1826. O construtivismo nada mais é do que reunir todas essas matérias da melhor forma e construir esses conceitos. A Filosofia pode muito bem-estar integrada à área de Português e de qualquer outra matéria. Não precisa ser uma matéria separada. Treze matérias para o ensino médio, é um absurdo impor isso ao aluno.” (Soraya Santos, Deputada pelo PMDB-RJ na 12^a reunião da Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016 realizada em 24 de novembro de 2016 realizada nos dias 29 e 30 de novembro de 2016).

Na análise dos textos legislativos (seção 4.3), pode-se verificar a concretização desses argumentos com a desobrigação das disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, e até mesmo a oferta da Língua Espanhola previstas até então na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A desobrigação e descaracterização desses conhecimentos científicos e historicamente construídos são aglomerados em uma ideia de “integração”. Essa ideia se relaciona a uma hierarquização do currículo, estabelecendo disciplinas mais ou menos relevantes nos resultados da escola pública, e naquilo que se elabora como prioritário a uma formação para o mercado de trabalho. Além disso, a hierarquização das disciplinas tende a produzir efeitos na profissionalização docente, como por exemplo, as mudanças na carga horária que resultam na intensificação do trabalho e responsabilização docente.

(3) Modelos para o ensino médio

Nos dois momentos da reforma do ensino médio, entre as audiências públicas de 2012 e 2016, pudemos identificar as soluções dadas aos problemas do ensino médio pelos reformadores em experiências implementadas pelas secretarias estaduais de educação. Os modelos apresentados foram majoritariamente

relacionados à implementação do tempo integral em parceria com a iniciativa privada.

Estiveram presentes na audiência pública da CEENSI referente ao PL nº 6.840/2013, realizada em 14 de maio de 2013, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, secretária de educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), Ana Lúcia Gazzola, secretária de educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), e Heman Jacobus Cornelis Voodwarld, secretário de educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Na audiência pública da Comissão Mista da MP nº 746/2016, na da de 22 de novembro de 2016, estiveram presentes Walter Pinheiro, secretário de educação do Estado da Bahia (SEDUC-BA), e o Secretário de Educação do Estado de Pernambuco e Presidente do CONSED, Frederico Amâncio.

Nesse primeiro momento, os Secretários relataram experiências de ensino médio em suas respectivas regiões de atuação. Todos os modelos tinham em comum a ampliação da carga horária e mudanças na organização curricular. No caso de Minas Gerais, o Programa Reinventando o Ensino Médio, implementado em 2012, citado como solução dada aos problemas de fluxo de matrículas e rendimento do ensino médio mineiro. Dentre as características apresentadas do modelo, a flexibilização do currículo através da criação de percursos alternativos, e a inclusão de áreas de empregabilidade são destacadas. A carga horária e o currículo passaram a ser organizados com 2.500 horas de formação geral e 500 horas de formação específica, destinadas às áreas de empregabilidade.

Nos modelos do cearense, baiano e paulista há em comum, além da ampliação da carga horária e a reorganização curricular, as parcerias com o setor privado. No Ceará, enfatiza-se a parceria com o Instituto Unibanco e o MEC para a implementação do “Projeto Jovem de Futuro”. Entre outras ações para a melhoria do ensino médio estão a inovação curricular, o incentivo ao protagonismo estudantil e a melhoria do clima escolar. Na Bahia, os convênios são realizados principalmente com o Sistema S.

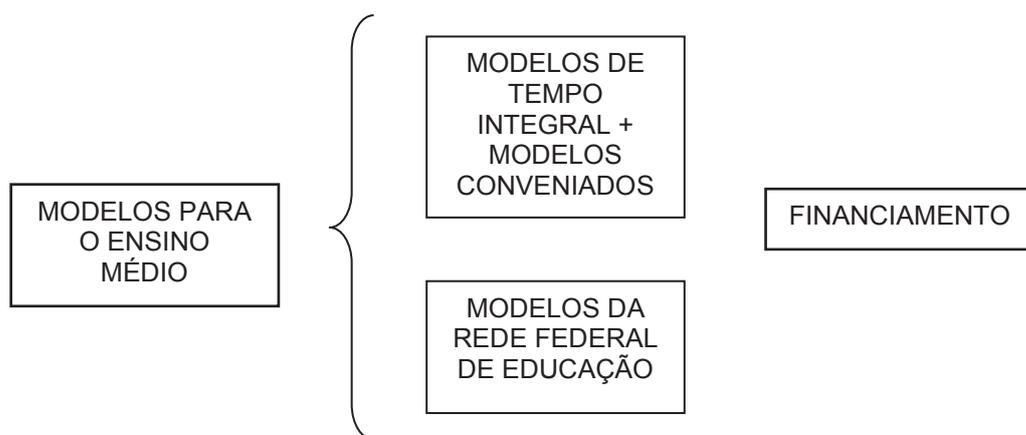
Em Pernambuco e São Paulo há a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O “Programa Educação: Compromisso de São Paulo”, iniciado em 2011, e citado pelo Secretário Herman em audiência

pública, tem como principal parceiro de apoio técnico o ICE, além de outras parcerias que contabilizam vinte entidades (RODRIGUES, 2020).

O modelo pernambucano é citado em seis das doze reuniões e audiências públicas da Comissão Mista que discutiu a MP nº 746/2016. Sendo estas: 2ª reunião – citado por Danilo Cabral (PSB-PE); 6ª audiência pública – citado por Danilo Cabral (PSB-PE) e Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO); 7ª audiência pública – citado por Frederico Amâncio e Reginaldo Lopes (PT-MG); 9ª audiência pública – citado por Maria Helena Guimarães de Castro (MEC); 11ª audiência pública – citado por José Mendonça Filho (MEC), Professora Dorinha Seabra Rezende e Thiago Peixoto (PSD-GO); e 12ª audiência pública – citado por Danilo Cabral (PSB-PE). O caso de Pernambuco parece legitimar-se como um modelo a ser replicado por três razões: a) a parceria público-privado; b) a política de tempo integral e c) a política de *accountability*.

Contrariamente, os institutos federais são considerados distantes da realidade, especialmente, por conta dos custos financeiros de sua infraestrutura e das condições de trabalho dos professores. Por isso, o financiamento é um dos eixos que ligam a oposição entre os modelos, como ilustramos na Figura 5.

FIGURA 5 – ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA TIPOLOGIAS DE MODELOS PARA O ENSINO MÉDIO



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Nos discursos do Senador Pedro Chaves (PSC-MS), relator da MP nº 746/2016, e do Ministro da Educação, José Mendonça Filho identificamos essa relação de oposição entre os modelos de ensino médio. Primeiro, o Instituto Federal é definido como um modelo que não pode servir de parâmetro pela sua estrutura e a disposição de recursos distantes das escolas ofertadas pelos Estado.

Primeiro, quero falar sobre o Instituto Federal do Paraná. Como os demais institutos, ele é mantido integralmente pelo Governo Federal. Então, as condições realmente oferecidas pelo Instituto e os recursos de que dispõe são bem diferentes daqueles dos Estados. Não pode servir de parâmetro para nós, pois seria até injusto. Vocês observem que os professores de lá fazem 40 horas, tempo integral, dedicação exclusiva, o número de horas ministradas é pequeno, eles dispõem de bastante tempo para pesquisa, para desenvolvimento de projetos e tudo mais. É estrutura de uma universidade federal. É bastante difícil. Por outro lado, ele tem grande responsabilidade agora com essa nova lei, com a reforma do ensino médio. Os institutos vão certamente colaborar ativamente com a formação profissional das escolas estaduais, com o sistema S, com as indústrias, com as empresas em geral. Eu acho que é uma forma inteligente, que podemos utilizar, para minimizar o próprio problema dos Estados, que estão exauridos quanto a isso. (Pedro Chaves, Senador pelo PSC-MS e Relator da MP nº 746/2016 na 6ª audiência pública da Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016 realizada em 16 de novembro de 2016).

O modelo pernambucano é enfatizado pelo Ministro da Educação como um modelo de sucesso que não foi realizado com recursos federais, mas, pelo contrário, foi viabilizado por um Estado que compõe uma das regiões mais pobres do país. Ainda, enfatiza que um modelo de sucesso como o de Pernambuco é comprovado pelos seus resultados nas avaliações, reiterando um dos pilares do neotecnicismo – a meritocracia (FREITAS, 2012).

Eu me orgulho muito, Deputado, de ter colaborado, atuado e liderado o processo de implantação do modelo de escola em tempo integral em Pernambuco. E nós não contamos, ao longo dessa história toda, com um centavo do Governo Federal. Tudo foi feito com recursos azuis e brancos, pernambucanos, e, conseqüentemente, é viável. Se um Estado da Federação e da região mais pobre do Brasil pode e pôde implantar um modelo de sucesso como esse, por que os demais não podem? Mede-se sucesso não é por adjetivo, não é por palavra de ordem. Infelizmente, parte da esquerda brasileira se acostumou a medir sucesso adjetivando e colocando que o seu modelo é o melhor. Eu quero comprovar com resultados, com avaliação, e, com avaliação, o que nós podemos apresentar ao Brasil é que nossa posição era a vigésima primeira, vigésima segunda no *ranking* do Ideb nacional do ensino médio, e, em pouco mais de 12 ou 13 anos, com vários governos – e eu não quero aqui fazer autopromoção da nossa gestão, da minha ou da do ex-Senador da República Jarbas Vasconcelos, muito pelo contrário, até porque adversários levaram adiante esse projeto, como, por exemplo, o ex-Governador, já falecido, Eduardo Campos –, Pernambuco saiu da vigésima primeira ou vigésima segunda posição e hoje ocupa a primeira posição no Ideb nacional, ao lado de São Paulo. Se nós isolarmos a educação pública, é a primeira posição isolada. Então, quem demonstrou isso num espaço tão curto de tempo pode, de forma muito objetiva, demonstrar ao Brasil que é viável a aplicação de modelos de sucesso – não quero dizer que esse é um modelo único – em qualquer Estado da Federação. (José Mendonça Filho, Ministro da Educação, na 11ª audiência pública da Comissão da Medida Provisória nº 746/2016 realizada em 28 de novembro de 2016).

O que é significativo nessa defesa de um modelo de sucesso é de que já mencionamos as relações estreitas de José Mendonça Filho com Marcos Magalhães (ver Capítulo 3), o empresário por trás das consultorias com as secretarias de educação para a implementação de modelos de ensino médio em tempo integral, como é o caso de Pernambuco. Desse modo, a nossa terceira categoria busca dimensionar como os modelos de ensino médio considerados pela política de reforma estão associados intimamente a experiências da relação público-privado na educação. O financiamento é um dos eixos fundamentais para compreender as defesas desse projeto educacional.

Mas é nítido que, pela própria presença desses convidados e pelas defesas de modelos de ensino médio, a agenda da ampliação da carga horária e a reorganização curricular permaneceu entre os dois momentos de reforma da etapa. Não só isso, recuperamos elementos de gênese de tal política, haja visto que os modelos são anteriores a 2013. Outro fato significativo é que as soluções passaram, necessariamente, por modelos conveniados com a parceria público-privada. O que parece ter se explicitado foi o argumento de oposição a modelos como os Institutos Federais (IF's), ora, pelas dificuldades de financiamento dessas instituições de

ensino, outrora pela “utopia” da educação politécnica. Por isso, argumentamos que o se o horizonte das soluções para os problemas do ensino médio passou pelo setor privado, isso se deu pelas ditas facilidades garantidas pela parceria público-privada, e sua conseqüente facilidade de replicação.

Mas não só isso, a defesa de um modelo de ensino médio com a oferta da educação profissional correspondeu a oposição direta ao projeto de ensino médio integrado à educação profissional, que havia sido construído desde a LDB, o Decreto nº 5.154/2004 e as DCNEM de 2012. João Batista de Oliveira e Araujo, representante do IAB e que esteve presente nas audiências da CEENSI e da Comissão Mista, explicitou essa oposição em audiência realizada em 23 de novembro de 2016: “A meu ver, só o fato de a lei trazer de volta o ensino médio técnico como uma opção de ensino médio já compensa todos os outros pecados mortais que essa lei possa ter. Esse já será um grande reencontro do Brasil com seu passado.”.

O reencontro com o passado nos termos dos reformadores está ligado ao que Cunha (2017) e Ferreira (2017) já apontavam na política de reforma para o ensino médio, caracterizava por uma reedição das políticas instituídas durante o período da ditadura militar, e as políticas dos anos de 1990, do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como é o caso do Decreto nº 2.208/1997, que estabelecia a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Em suma, significa um retorno ao projeto de oposição ao ensino médio integrado construído as lutas da educação dos anos de 1980, e em políticas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, que propunham a ideia de politecnia.

4.3 OS TEXTOS LEGISLATIVOS

A partir daqui nos propomos a sintetizar as modificações dos textos legislativos que produziram a política de reforma do ensino médio. Para efeito de comparação, organizamos as proposições em categorias a serem analisadas: carga horária e jornada escolar, organização curricular, opção formativa, oferta da

educação profissional, perspectiva pedagógico-formativa, certificação/acesso ao ensino superior, docentes e financiamento.

4.3.1 Carga Horária e jornada escolar

Na produção da política de reformulação do ensino médio brasileiro, a jornada escolar em tempo integral tem sido um dos elementos mais caros à agenda política, sobrevivendo às alterações do processo de formulação da política (FERRETTI, 2016), e evidencia-se como uma das categorias que se articula mais estreitamente entre as políticas nacionais de avaliação e as políticas curriculares.

A partir do quadro 3, verificamos que o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 apresentou inicialmente a ampliação da carga horária anual para 1.400 horas, distribuída em duzentos dias letivos e sete horas em sala de aula. Do mesmo modo, determinava para o ensino noturno 4.200 horas anuais, de modo que 3.200 horas fossem distribuídas ao longo de quatro anos, em uma jornada de 4 horas diárias, e 1.000 horas complementadas a critério dos sistemas de ensino. A tramitação do PL confrontou-se com um Substitutivo que alterou substancialmente o conteúdo do texto legislativo. No que se refere à carga horária do ensino médio, as 1.400 horas anuais foram mantidas, porém estabeleceu-se quatro horas diárias em sala de aula, que deveriam ser ampliadas progressivamente. As determinações para a carga horária do ensino noturno foram retiradas.

A modificação do texto legislativo pelo Substitutivo com relação à compulsoriedade do cumprimento da jornada escolar de sete horas pode estar ligada à falta de uma contrapartida financeira por parte da União em colaboração com os Estados e o Distrito Federal (GAWRYSZEWSKI, 2018). A compulsoriedade da ampliação da jornada escolar como ponto de crítica do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio fundamentava-se na não contemplação das necessidades legais e orçamentárias previstas: nesse caso, havia lacunas do Projeto no que diz respeito a proposição de um regime de trabalho docente de quarenta horas na mesma escola, recursos materiais e humanos, além da organização do tempo e espaço nas instituições de ensino (SILVA e KRAWCZYK, 2016). A atuação do

Movimento foi crucial para o abandono da obrigatoriedade do tempo integral para a etapa (FERRETTI, 2016).

O Substitutivo de autoria do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) apresentado em 2016, manteve a carga horária em 1.400 horas anuais e 4 horas diárias, devendo ser progressivamente ampliada. Mas, diferentemente do primeiro momento de reformulação do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser delineada estruturalmente na política educacional, aparecendo pela primeira vez nesse Substitutivo, com a proposição de seu cumprimento entre 1.200 horas até 1.800 horas.

Com a publicação da MP nº 746/2016, observa-se a similaridade dos textos legislativos. A Medida retira o máximo de 1800 horas para o cumprimento da BNCC, substituindo por 1.200 horas anuais. Com o Projeto de Lei de Conversão nº 36/2016 determinou-se o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino ofertassem até 1.000 horas anuais. A carga horária anual da BNCC foi alterada para até 1.800 horas, e incluiu-se no texto legislativo que a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino noturno seriam realizadas conforme os sistemas de ensino.

A homologação da Lei nº 13.415/2017 manteve as alterações do texto legislativo, coincidindo para formalização da política de ensino integral na última etapa da educação básica.

QUADRO 2 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: CARGA HORÁRIA E JORNADA ESCOLAR

	Carga horária e jornada escolar
PL 6.840/2013	1.400 horas anuais, e pelo menos 7 horas de trabalho efetivo em sala de aula. A carga horária do ensino noturno compreenderá 3.200h ao longo de quatro anos, mediante jornada escolar de 4 horas diárias, complementadas em 1.000 horas pelos sistemas de ensino.
Substitutivo do PL em 2014	1.400 horas anuais, e 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	Progressivamente ampliada para 1.400 horas anuais. A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser inferior a 1.200 horas nem superior a 1.800 horas da carga horária total destinada à formação no ensino médio.

MP nº 746/2016	Progressivamente ampliada para 1.400 horas anuais; A carga horária de cumprimento à BNCC não poderá ultrapassar 1.200 horas anuais.
PVL nº 36/2016	Progressivamente ampliada para 1.400 horas anuais, devendo os sistemas de ensino oferecerem no prazo de cinco anos até 1.000 horas anuais. A carga horária de cumprimento à BNCC não poderá ultrapassar 1.800 horas anuais. Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.
Lei nº 13.415/2017	Mantém-se o texto.

FONTE: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a), CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

4.3.2 Organização Curricular

O PL nº 6.840/2013 apresentou uma proposta de organização dos currículos escolares a partir de áreas de conhecimentos, delimitadas em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, estabelecendo como componente obrigatório a Língua Portuguesa, a Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, a Filosofia e a Sociologia, o conhecimento da realidade social e política, além de uma língua estrangeira moderna. O currículo deveria ser estruturado em uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, conforme já estava disposto no art. 26 da LDB.

Com o Substitutivo ao PL, os componentes curriculares obrigatórios foram alterados de modo que se explicitassem as disciplinas obrigatórias para cada área de conhecimento: em Linguagens, tornou-se obrigatório a Língua Portuguesa, a Língua Materna para as populações indígenas, a Língua Estrangeira Moderna, a Arte e a Educação Física; a Matemática; em Ciências da Natureza: a Biologia, a Física e a Química; e em Ciências Humanas: a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia.

A determinação de uma Língua Estrangeira Moderna escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda de caráter optativo, ou mesmo, uma terceira na

parte diversificada do currículo, estavam de acordo com o art. 36, parágrafo 5º da LDB, que estabelecia a obrigatoriedade, a partir da quinta série, de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, a critério de escola da comunidade escolar, conforme as possibilidades da instituição (BRASIL, 1996b). E, também, da Lei nº 11.161/2005 que dispunha sobre a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola pela escola, considerando a matrícula facultativa pelo aluno, de modo a ser implantado gradativamente nos currículos do ensino médio. Com a MP nº 746/2016 revoga-se a Lei nº 11.161/2005, exprimindo, para além disso, efeitos revogativos (LIMA e MACIEL, 2018) do art. 36, parágrafo 5º da LDB, uma vez que institui a Língua Inglesa como obrigatória, com possibilidades de inclusão de outras línguas estrangeiras de caráter optativo no currículo das escolas.

Ainda, o Substitutivo inclui no texto legislativo os postulados curriculares das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador, presentes nas DCNEM homologadas em 2012.

O Substitutivo do PL nº 6.840/2016 redigido pelo CONSED vai estabelecer a organização curricular pela BNCC e ao que se chamou de "uma parte de aprofundamento e formação", que se transformariam nos itinerários formativos da MP nº 746/2016. Com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Os sistemas de ensino determinarão a organização das áreas de conhecimento e da parte diversificada, e suas respectivas competências, habilidades de expectativas de aprendizagem integradas à BNCC. Para os três anos do ensino médio, é obrigatório o ensino da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, além do conhecimento do mundo físico e natural, e da realidade social e política. A utilização da Língua Materna para as comunidades indígenas é incluída no texto legislativo proposto pelo PVL nº 36/2016. O ensino da Arte e Educação Física são definidos como componentes curriculares obrigatórios da educação infantil e do ensino fundamental.

Nesse caso, os efeitos revogativos tanto do Substitutivo do CONSED quanto a MP nº 746/2016, que apresentaram o mesmo texto, estiveram enunciados particularmente na Lei nº 10.793/2003, que estabelece a educação física como componente curricular obrigatório da educação básica; ademais da Lei nº

11.984/2008, que determinava a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, expressas por uma ausência no texto legislativo de seu caráter obrigatório. Posteriormente, no PVL nº 36/2016 altera-se a oferta da arte e educação física como componente curricular obrigatório da educação básica, mas tal modificação do texto legislativo não permaneceu na Lei, sendo substituídas pelo uso do termo “estudos e práticas” definidas pela BNCC. A estratégia da substituição dos termos dá vazão ao caráter revogativo do Substitutivo do CONSED e da MP nº 746/2016 aos componentes obrigatórios determinados pela legislação educacional, destituindo as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia de sua obrigatoriedade enquanto disciplina escolar.

QUADRO 3 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

	Organização curricular
PL nº 6.840/2013	<p>Organizado em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e a formação profissional.</p> <p>Compreende uma base comum curricular obrigatória mais uma parte diversificada a critério dos sistemas de ensino. É componente obrigatório a língua portuguesa, a matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, a Filosofia e a Sociologia, o conhecimento da realidade social e política, e uma língua estrangeira moderna.</p>
Substitutivo do PL	<p>Mantém-se o texto referente à organização por áreas de conhecimento.</p> <p>Alteram-se os componentes curriculares obrigatórios, acrescentando: as linguagens: língua portuguesa, língua materna para as populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte e educação física; a matemática; as ciências da natureza: biologia, física e química; e as ciências humanas: história geografia, filosofia e sociologia. Estes devem ser desenvolvidos nos currículos de todas as séries do ensino médio.</p> <p>Inserem-se uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda de caráter optativo. Além disso, na parte diversificada do currículo poderá ser englobada uma terceira língua estrangeira moderna.</p> <p>Inclui que as instituições de ensino definirão suas propostas curriculares articuladas às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador.</p>
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	<p>Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;</p> <p>O ensino da arte e da educação física constituirão componentes curriculares obrigatórios na educação infantil e no ensino fundamental, sendo que a educação física poderá ser prática facultativa ao aluno.</p> <p>A partir da quinta série do ensino fundamental será incluído, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar e das possibilidades da instituição de ensino.</p> <p>Os currículos serão compostos pela BNCC e por uma parte de aprofundamento e formação, a ser definida pelos sistemas, conforme as opções em: I - ênfase em linguagens; II - ênfase em matemática; III - ênfase em ciências da natureza; IV - ênfase em ciências humanas; V - ênfase em formação técnica e profissional. A organização das competências e dos objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento, definidos pela BNCC, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Assim como a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatórios na BNCC dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação, após manifestação favorável do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).</p> <p>A parte diversificada dos currículos deve estar integrada às áreas de conhecimento da BNCC e ser considerada a partir do contexto histórico, econômico, social, físico, político e cultural local.</p>

<p>MP nº 746/2016</p>	<p>O currículo será composto pela BNCC e por itinerários formativos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A organização das áreas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na BNCC, será feita de acordo com os critérios estabelecidos nos sistemas de ensino.</p> <p>A parte diversificada será integrada à BNCC.</p> <p>Os currículos devem abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e realidade social e política.</p> <p>O ensino da língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. A língua inglesa será obrigatória, podendo os sistemas de ensino incluírem outras línguas estrangeiras de caráter optativo.</p>
<p>PVL nº 36/2016</p>	<p>Mantêm-se a organização pela BNCC e itinerários formativos, adicionando-se ao texto legislativo que estes deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares e conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.</p> <p>Altera-se a oferta do ensino da arte e da educação física como componente curricular obrigatório da educação básica – antes ofertada somente a educação infantil e ao ensino fundamental.</p> <p>Acrescenta-se à obrigatoriedade da língua portuguesa e da matemática, a garantia da utilização da língua materna às comunidades indígenas.</p>
<p>Lei nº 13.415/2017</p>	<p>Retira-se o trecho que inclui a educação física como componente curricular obrigatório, estabelecendo que a BNCC incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p> <p>Altera-se o trecho da parte diversificada, substituindo o termo “integrada” à BNCC por harmonizada.</p>

Fonte: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a), CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

4.3.3 Opção Formativa

Em sua proposição inicial, o PL nº 6.840/2013 estabelece opções formativas, de escolha do aluno, conforme a ênfase nas áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional, a ser definida, portanto, no último ano do ensino médio. Em contrapartida, o Substitutivo alterou a oferta da formação profissional técnica, indicando-a como opção alternativa às áreas de conhecimento delimitadas, e, retirou a possibilidade de escolha da opção formativa no terceiro ano. Nesse caso, incluiu também para o estudante do ensino noturno a possibilidade de cursar em outro turno uma das opções formativas estabelecidas.

A modificação no texto do Substitutivo em relação à opção formativa advinha do argumento de que havia na proposta do Projeto uma superposição entre duas tipologias de ensino médio distintas: um ensino médio com uma opção de formação profissional e um ensino médio integrado à educação profissional, sendo este já fundamentado na legislação existente (SILVA e KRAWCZYK, 2016). Na análise do PL 6.840/2013, Ferretti (2016) aponta para uma aproximação estreita entre o Projeto e o Decreto nº 2.208/1997 no sentido de um estímulo à formação técnica concomitante – e não integrada, como estava sendo definida pela política curricular das DCNEM de 2012.

Como vemos, a reação do CONSED com a publicação de um Substitutivo retomou as opções formativas com ênfase nas áreas de conhecimento ou de formação técnica e profissional. Determinando que os sistemas de ensino deverão definir as opções formativas, podendo, conforme a disponibilidade de vagas, ofertar ao aluno concluinte do ensino médio outro itinerário formativo. O texto da MP nº 746/2016 apresenta a mesma redação que o Substitutivo.

No PLV nº 36/2016 e, posteriormente, na aprovação da Lei nº 13.415/2017 institui-se que o processo de escolha da opção formativa pelo aluno deverá ser orientado pelas escolas; e, inclui a possibilidade de composição de itinerário formativo integrado, agrupando os componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.

QUADRO 4 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: OPÇÃO FORMATIVA

	Opção formativa
PL nº 6.840/2013	O 3º ano do ensino médio oferecerá opções formativas à escolha dos estudantes, conforme a ênfase em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional.
Substitutivo do PL	De livre escolha do aluno, de acordo com as ênfases em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, podendo ser ofertada uma formação profissional técnica, alternativamente às opções formativas estabelecidas.
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	Definida pelos sistemas de ensino, de acordo com as ênfases nas áreas de conhecimento e formação técnica e profissional Os sistemas de ensino, mediante a disponibilidade de vagas, poderão oferecer ao aluno concluinte do ensino médio, outra opção formativa, no ano letivo subsequente ao da conclusão, facultada a adoção de processo seletivo para preenchimento dessas vagas.
MP nº 746/2016	Conforme definição dos sistemas de ensino, a partir das ênfases nas áreas de conhecimento e formação técnica e profissional.

	Os sistemas de ensino mediante a disponibilidade de vagas possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar outro itinerário formativo.
PVL nº 36/2016	Acrescenta-se que as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional. Acrescenta-se que poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se trata da composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.
Lei nº 13.415/2017	Mantém-se o texto.

Fonte: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a), CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

4.3.4 Oferta Da Educação Profissional

A oferta da educação profissional apresentou-se no PL nº 6.840/2013 pela possibilidade de realização em regime de parceria com o setor produtivo. Posteriormente, o Substitutivo alterou o texto legislativo retirando o termo “setor produtivo”, e instituindo a prática em regime de parceria e cooperação. A MP nº 746/2016 estabeleceu a possibilidade de inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, podendo estabelecer parcerias e uso de instrumentos dispostos pela legislação sobre aprendizagem profissional; ademais, possibilitou a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, conforme a organização da prática formativa. O PVL nº 36/2016 e a Lei nº 13.415/2017 mantiveram a proposta no texto legislativo.

QUADRO 5 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

	Oferta da educação profissional
PL nº 6.840/2013	Poderá ser feita em regime de parceria entre os entes federados e o setor produtivo.
Substitutivo do PL	Poderá ser feita em regime de parceria e cooperação.
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	Observada a BNCC e de acordo com os critérios dos sistemas de ensino, poderá ser ofertada ao aluno do ensino médio uma formação profissional técnica, levando em conta que: I - essa formação deverá incluir obrigatoriamente experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e, quando aplicável, o uso das possibilidades estabelecidas pela legislação sobre aprendizagem

	profissional; II - essa formação possibilitará a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho, quando estruturada e organizada em etapas de terminalidade; III - os sistemas poderão oferecer formações experimentais em áreas que não constem no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, sendo obrigatório para a sua continuidade, o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação e inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos no prazo de três anos.
MP nº 746/2016	A oferta de formação profissional poderá incluir a prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias; contendo, inclusive, a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando houver terminalidade.
PVL nº 36/2016	Mantém-se o texto.
Lei nº 13.415/2017	Mantém-se o texto.

Fonte: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a), CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

4.3.5 Perspectiva Pedagógico-Formativa

No PL nº 6.840/2013 e em seu Substitutivo determina-se que a organização dos conteúdos, metodologias e as formas de avaliação sejam estabelecidas para que o aluno concluinte demonstre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas da linguagem. A contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade permeiam tal perspectiva pedagógico-formativa.

No texto redigido pelo CONSED, verificamos uma similaridade contraditória com o Substitutivo final do PL nº 6.840/2013. As dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que como sabemos, estão ligadas ao ensino médio integrado, dos postulados presentes nas DCNEM de 2012, aparecem ao lados de proposições relativas ao desenvolvimento de saberes cognitivos e socioemocionais.

A MP nº 746/2016, por outro lado, retira as dimensões dos postulados do ensino médio integrado, e delimita que os sistemas de ensino deverão formar o aluno em uma perspectiva integral, conduzindo para a construção de seu projeto de vida e formação nas dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais.

Com o PVL nº 36/2016, mantém-se a perspectiva da formação integral, e acrescenta-se o texto apresentado no PL nº 6.840/2016. Já na Lei nº 13.415/2017 inclui-se no texto legislativo que a organização dos conteúdos, metodologias e

avaliações será realizada por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, em consonância com a possibilidade de parcerias com instituições de educação à distância.

QUADRO 6: MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-FORMATIVA

	Perspectiva pedagógico- formativa
PL nº 6.840/2013	O aluno deverá demonstrar ao final do ensino médio o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que norteiam a produção moderna; e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. As metodologias e avaliações compreenderão os eixos da contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade.
Substitutivo do PL	Mantém-se o texto.
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	As instituições de ensino definirão suas propostas curriculares articuladas às 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. Os currículos da etapa do ensino médio adotarão metodologia de ensino e avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, entre outras formas de interação e articulação entre os diferentes campos de saberes específicos. A organização curricular deverá objetivar a formação integral do aluno por meio do desenvolvimento de saberes cognitivos e socioemocionais necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.
MP nº 746/2016	Deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
PVL nº 36/2016	Acrescenta-se o trecho presente no PL 6.840/2013 que se refere ao domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
Lei nº 13.415/2017	Substitui-se o trecho presente no PL 6.840/2013, definindo que os conteúdos, metodologias e formas de avaliação serão organizadas nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de modo que se demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Fonte: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a), CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

4.3.6 Certificação/Acesso Ao Ensino Superior

O PL nº 6.840/2013 determinou o ENEM como componente curricular obrigatório nos cursos de ensino médio, contemplando as quatro áreas de

conhecimento estabelecidas e com validade de três anos a ser registrado no histórico escolar. Para ingresso na educação superior, deveria ser considerada a maior nota válida obtida pelo aluno no ENEM.

O Substitutivo do CONSED propõe que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deverá considerar a BNCC nas quatro áreas de conhecimento, além de constituir o exame de avaliação da etapa do ensino médio pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, estabelece novas formas de aproveitamento de conhecimentos e saberes por meio da demonstração prática de habilidades e competências, experiência de trabalho supervisionado ou experiência fora da escola, atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino, cursos ofertados por centros ou programas ocupacionais, estudos realizados em instituições de ensino e educação à distância.

Na MP nº 746/2016 tal proposta de inclusão do ENEM como componente curricular está ausente. Por outra via, estabelece de maneira muito similar ao Substitutivo do CONSED que os sistemas de ensino deverão regulamentar conhecimentos, saberes, habilidades e competência por meio de formas de comprovação como a demonstração prática. No PVL nº 36/2016, e posterior aprovação da Lei nº 13.415/2017 há inclusão no texto legislativo da possibilidade de convênio com instituições de educação à distância com notório reconhecimento. É notável que a educação à distância apareça no Substitutivo, ganhando força com a MP até a forma final da lei da reforma do ensino médio.

QUADRO 7 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CERTIFICAÇÃO/ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

	Certificação/Acesso ao ensino superior
PL nº 6.840/2013	As avaliações e processos serão feitos com base na opção formativa do aluno; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) será componente curricular obrigatório nos cursos do ensino médio.
Substitutivo do PL	Mantém-se o texto.
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	<p>Os cursos de ensino médio emitirão diploma com validade nacional e habilitarão ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações.</p> <p>O ENEM: I- considerará a BNCC em suas quatro áreas de conhecimentos; II - será censitário para as redes públicas de ensino médio, constituindo o exame nacional de avaliação da etapa de ensino no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).</p> <p>Os sistemas de ensino deverão certificar a conclusão de etapas com terminalidade específica, fundamentados na BNCC, possibilitando o contínuo aproveitamento de estudos.</p> <p>Os sistemas de ensino poderão admitir formas de aproveitamento de conhecimentos e saberes, entre elas: I - demonstração prática de habilidades e competências; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência fora da escola; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais regionais; V - estudos realizados em instituições de ensino; VI - educação à distância.</p> <p>As avaliações e processos seletivos que dão acesso à educação superior deverão observar a BNCC do ensino médio e contemplar as áreas de conhecimento.</p>
MP nº 746/2016	Os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, segundo as formas de comprovação: demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais, estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras, e educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
PVL nº 36/2016	Substitui-se o trecho inicial estabelecendo que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênio com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.
Lei nº 13.415/2017	Mantém-se o texto.

Fonte: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a), CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

4.3.7 Docentes

A formação de docentes para a educação básica é definida no PL nº 6.840/2013 a partir da disposição que estabelece que os currículos dos cursos de formação serão organizados por áreas de conhecimento. Com o Substitutivo, altera-se sua organização de modo que esta seja definida conforme a base nacional comum da educação básica.

Com o Substitutivo do CONSED, a BNCC é centralizada como referência para os currículos de cursos de formação docente. Aqui, aparece também uma primeira proposição do notório saber presente na MP nº 746/2016. Estabelecendo novas condições para a atuação na educação básica, o documento propõe que professores licenciados, bacharéis, tecnólogos e profissionais de outras áreas poderão ser contratados, de forma excepcional e por tempo determinado, para cursos ofertados na modalidade de opção formativa técnica profissional e cursos de qualificação profissional. A MP nº 746/2016 vai efetivamente nomear o notório saber, mas a proposição se mantém a mesma do Substitutivo do CONSED.

O PVL nº 36/2016, acrescenta que a formação de profissionais para atuação na educação básica deve ser realizada em nível superior em cursos de licenciatura plena; além de determinar que os profissionais com notório saber devem possuir titulação específica ou prática de ensino, ou que possuam complementação pedagógica.

Ainda, o Projeto de Lei de Conversão altera o art. 318 do Decreto-Lei nº 5.452/1943, a CLT, que passa a estabelecer que o profissional da educação poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno. A Lei nº 13.415/2017 é homologada contendo tais alterações.

QUADRO 8 – MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DOCENTES

	Docentes
PL nº 6.840/2013	Os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio serão organizados a partir das áreas de conhecimento.
Substitutivo do PL	Os currículos deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica.
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da BNCC da educação básica. Poderá ser considerada de excepcional interesse público a contratação, por tempo determinado, de professores licenciados, bacharéis, tecnológicos e profissionais de outras áreas para o atendimento de cursos ofertados na modalidade de opção formativa técnica profissional e cursos de qualificação profissional. Será permitido, em caráter precário, e enquanto a carência não for suprida por concurso público ou processo seletivo específico, a admissão de docente também habilitado em cursos de licenciatura distinta daquela referente ao componente curricular que ingressou no serviço público, ou ainda o docente também diplomado em curso superior de bacharelado ou de tecnologia em outra área ou especialidade, para que exerça função docente em componente curricular distinto daquele para o qual foi originalmente admitido.
MP nº 746/2016	Os currículos terão por referência a BNCC. Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender à ênfase em formação técnica e profissional.
PVL nº 36/2016	Acrescenta-se que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Acrescenta-se ao trecho dos profissionais com notório saber que estes devem ser atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenha atuado, exclusivamente para atender à ênfase da formação profissional e técnica; e profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica. Acrescenta-se que o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente.
Lei nº 13.415/2017	Mantém-se o texto.

Fonte: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a); CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

4.3.8 Financiamento

Como já mencionamos, o PL nº 6.840/2013 e seu Substitutivo apresentam uma ausência de um programa de financiamento articulado às propostas de reformulação do ensino médio. É na Justificação do projeto de lei que se apresenta a sugestão de criação de programas para a construção de novas escolas para o atendimento ao ensino médio em tempo integral, entre outras estratégias como a construção de laboratórios, bibliotecas, áreas de esporte, cultura e lazer, além da manutenção de acesos de material didático e pedagógico (BRASIL, 2013b).

Para a educação profissional técnica de nível médio, recomenda-se de forma a ampliar as vagas na modalidade o financiamento de novas unidades nos estados brasileiros, e não apenas por meio do PRONATEC e da Rede Federal de Educação Profissional. Ademais, o documento cita a criação de programas de bolsa de iniciação científica e de programas de assistência ao estudante do ensino médio, como forma de adiar sua entrada no mercado de trabalho e promover a permanência na escola. Apesar disso, tais ações possuem caráter apenas de recomendação, e não fizeram parte do texto legislativo da política educacional.

O Substitutivo do CONSED apresenta a alteração da Lei nº 11.494/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os recursos deverão contemplar o ensino técnico profissional concomitante ao ensino médio, e uma segunda opção formativa.

Já a MP nº 746/2016 publica a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que determina o repasse anual de recursos financeiros do MEC para os Estados e Distrito Federal por um prazo de quatro anos por escola, de acordo com o número de matrículas cadastradas. Como critério de elegibilidade, a escola deve organizar sua jornada escolar em tempo integral a partir da vigência da Lei, e atender ao art. 36 da LDB que diz respeito às formas de organização do ensino médio. Posteriormente, o texto do PVL nº 36/2016 altera o prazo de repasse dos recursos para até dez anos, e acrescenta novos critérios de elegibilidade do Programa de modo a dar prioridade às

regiões com menores índices de desenvolvimento humano e resultados mais baixos nos processos de avaliação nacionais do ensino médio.

QUADRO 9: MOVIMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FINANCIAMENTO

	Financiamento
PL nº 6.840/2013	--
Substitutivo do PL	--
Substitutivo do PL redigido pelo CONSED em 2016	Altera o artigo 10 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta o ensino técnico profissional concomitante ao ensino médio; e uma segunda opção formativa de ensino médio.
MP nº 746/2016	Institui-a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que trata de repasse de recursos do MEC para os Estados e Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, a contar da data de implementação do tempo integral; as transferências serão realizadas anualmente, tendo como base o número de matrículas cadastradas pelos Estados e Distrito Federal. Estabelece como critérios de elegibilidade que sejam escolas de tempo integral implantadas a partir da vigência da MP, e que tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394/1996.
PVL nº 36/2016	Altera-se o prazo de repasse para as escolas em até dez anos, contada a data da implementação do ensino médio integral na escola; inclui no texto legislativo que o termo de compromisso entre o MEC e os Estados e Distrito Federal devem conter a identificação e delimitação das ações a serem financiadas; metas quantitativas; cronograma de execução físico-financeira e previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. Alteram-se os critérios de elegibilidade para prestação de apoio financeiro, inserindo ao trecho a prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio.
Lei nº 13.415/2017	Mantém-se o texto.

Fonte: Brasil (2013b, 2016a, 2016b, 2017a); CONSED (2016). Elaborado pela autora (2021).

Adjacente ao Programa, a publicação da Portaria nº 727, de 13 de julho de 2017 que instituiu o Plano de Implementação das escolas em tempo integral, determinou que a proposta curricular das escolas participantes de modo a contemplar a carga horária semanal de 2.250 minutos, com pelo menos 300 (trezentos) minutos semanais, equivalente à cinco horas, dedicados à Língua

Portuguesa, 300 minutos à Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais às atividades da parte flexível (art. 12, parágrafo 4º).

Além de demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes para o efetivo atendimento das escolas em tempo integral, de acordo com a Meta 19 do PNE. Com relação a isso, o PNE prevê a efetivação da gestão democrática da educação, no prazo de dois anos, devendo estar relacionada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas (BRASIL, 2017b).

Ainda, conforme a Portaria, o artigo 24 estabelece que a avaliação das escolas participantes a serem apreciadas pelo Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral deverá ser realizada anualmente a partir do critério de melhoria do IDEB, no que diz respeito ao fluxo e a proficiência dos estudantes. Quanto a melhoria da proficiência, deverá ser utilizado o critério da nota média padronizada que compõe o IDEB (parágrafo 2º).

Por esse ângulo, o Programa está correlacionado à Meta 7 do PNE que estabelece o fomento da qualidade da educação básica a partir do fluxo escolar e da aprendizagem – inclusive, a vinculação de assistência técnica e financeiro às metas estão disposta na estratégia 7.6 –, com vistas a atingir, no caso do ensino médio, pelo menos 5,2 pontos para o ano de 2024. De acordo com o Relatório de Metas (BRASIL, 2018c) o ensino médio atingiu em 2015 a média de 3,7 pontos no IDEB, mantendo-se constante desde 2011 e 2013 – resultado que foi, inclusive, uma das justificativas para a elaboração de uma política de reforma do ensino médio. Em 2017, a média atingiu 3,8 pontos (BRASIL, 2018c)

Já a melhoria de fluxo escolar será mensurada pela taxa de abandono e reprovação publicados no Censo Escolar. Nos primeiros e segundo anos de participação no Programa, as escolas devem reduzir 3.5 pp de abandono e reprovação (em cada ano), e, a partir do terceiro ano em diante, devem alcançar e manter a taxa de até 5% de abandono e reprovação. Caso haja descumprimento dos dispositivos da Portaria, o artigo 26 estabelece o desligamento das escolas

participantes, não sendo possível a substituição por outras escolas pelas Secretarias de Educação.

Também, entre os critérios, as escolas devem alcançar uma estrutura adequada (art. 23, parágrafo 2, inciso III), abrangendo uma biblioteca ou sala de leitura com 50 m²; oito salas de aula com um mínimo de 40 m² cada; uma quadra poliesportiva com 400 m²; vestiário masculino e feminino de 16 m² cada, cozinha com 30 m² e um refeitório. Para Gawryszewski (2018), apesar da prioridade do Programa no que tange às escolas com vulnerabilidade social, os requisitos de infraestrutura parecem estar relacionados às escolas que já estão incluídas em programas e possuem maior apoio das Secretarias Estaduais. O caso do Rio de Janeiro aponta que a maioria das escolas selecionadas pela Secretária de Educação entre os anos de 2017 e 2018 já apresentavam convênios com o Instituto Ayrton Senna e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), ou estavam ligadas ao Programa Educação Integral (GAWRYSZEWSKI, 2018).

Por esse ângulo, as políticas estaduais são uma das entradas de investigação do impulsionamento do ensino médio em tempo integral. São as experiências consideradas bem-sucedidas realizadas pelos governos estaduais em colaboração com entidades privadas do campo educacional que a determinam como elemento central em uma política de reforma. Krawczyk (2014) destaca que na investigação dos órgãos das secretarias estaduais de educação, tem se observado um espaço assumido por um setor do empresariado, que passa a definir as políticas educacionais.

Desse modo, a convergência das políticas estaduais para o estabelecimento da jornada escolar ampliada ocorre ao passo que projetos de instituições empresariais são implementadas ainda que em um número limitado de escolas (KRAWCZYK, 2014). Anteriormente à instituição de uma política de financiamento do ensino médio integral, e mesmo após a homologação da Lei nº 13.414/2017, o PROEMI foi uma das políticas de impulsionamento adotada por muitas escolas logo após as modificações introduzidas na ampliação da jornada escolar de sete horas diárias (KRAWCZYK, 2014; GAWRYSZEWSKI, 2018).

Por essa perspectiva, a assessoria e o apoio técnico são as estratégias utilizadas pelo setor privado na implantação das políticas públicas da educação em tempo integral em uma articulação com as secretarias de educação (CAETANO, 2018). Desse modo, a disputa do orçamento público ocorre na participação do setor privado nos programas dos estados, por meio dos contratos de gestão e cooperação.

Ao longo dessa seção, evidenciamos os elementos mais caros aos textos legislativos da política de reforma do ensino médio, desde a publicação do PL nº 6.840/2013 até a homologação final da Lei nº 13.415/2017. Um dos nossos objetivos era traçar de maneira comparativa os elementos alterados, substituídos ou rejeitados na produção da política de reforma. Nesse sentido, o que se verificou de maneira geral foi a persistência de proposições relacionadas ao setor privado da educação, concretizados nos textos legislativos. Entre elas, a ampliação da carga horária e a flexibilização do currículo em áreas de conhecimento e uma formação técnica e profissional (QUADROS 2, 3 e 4) foram os elementos que permaneceram ao longo dos textos da política educacional, demonstrando a sua expressividade na agenda política.

Com a nossa tarefa de analisar as notas taquigráficas das audiências públicas pudemos identificar que ambos os elementos estavam ligados a um modo de organização curricular – da flexibilização, hierarquização e controle técnico – e a um modo de um uso mais eficaz do tempo escolar para o alcance de maiores resultados de desempenho. No caso do currículo, os textos legislativos demonstraram que a política da BNCC aparece pela primeira vez com o Substitutivo do PL nº 6.840/2013 de autoria do CONSED (QUADRO 2), atravessando inclusive a política para os professores (QUADRO 8).

E, ainda, se constatou a alta similaridade entre os textos do Substitutivo do CONSED e a MP nº 746/2016. O que evidenciou a força dos reformadores não só na reação ao Substitutivo do PL de atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, mas na sobreposição de um projeto de reforma para o ensino médio por meio de medida provisória, deslegitimando e reprimindo as proposições dos movimentos educacionais.

Outros elementos ainda relevantes da comparação entre os textos legislativos demonstram os efeitos revogativos da política de reforma, especialmente a partir do Substitutivo do CONSED e da MP nº 746/2016, considerando a Lei nº 10.793/2003, que corresponde à educação física como componente obrigatório da educação básica, e a Lei nº 11.984/2008, da inclusão da sociologia e filosofia em todas as séries do ensino médio, e a Lei nº 11.161/2005, relativa a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola. Os efeitos revogativos dos textos legislativos refletem a desobrigação e descaracterização dos componentes curriculares obrigatórios pelos reformadores, o que foi corroborado pelas nossas análises das notas taquigráficas das audiências públicas.

Em seguida, a perspectiva pedagógico-formativa para o ensino médio apresentou uma hibridez de concepções (QUADRO 6) ao longo da elaboração dos textos legislativos. Mas, a partir do Substitutivo do CONSED pudemos verificar a defesa de uma formação integral por meio do desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, voltado para a construção do projeto de vida.

Por fim, outros dois elementos como a presença do tema da educação à distância a partir de 2016 (QUADRO 7) e a política de financiamento para a implementação do ensino médio em tempo integral (QUADRO 9) foram temáticas que apareceram a partir de 2016, e, ainda assim, passaram a ter grande força nos processos mais recentes de implementação da reforma do ensino médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal tarefa dessa pesquisa foi a de traçar a construção de um projeto de reforma do ensino médio, definido entre a publicação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 até a aprovação da Lei nº 13.415/2017. As nossas indagações centram-se em entender o que aconteceu entre os dois momentos de reformulação da última etapa da educação básica, considerando suas continuidades e rupturas.

À primeira vista, buscávamos apreender a política de reforma do ensino médio dentro de um marco que considerava, primeiro, a criação da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) em 2012 e PL nº 6.840/2013 que resultava de suas audiências públicas e seminários. Depois, a publicação do Substitutivo Final que alterava substancialmente o conteúdo desse texto, por efeito da atuação do Movimento Nacional do Ensino Médio.

Com o entrave desse Substitutivo que iria em votação no plenário no ano de 2015, compartilhando o espaço, inclusive dos debates em torno do impeachment de Dilma Rousseff (2011-2016), sugerimos um segundo momento da reforma do ensino médio: a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e criação da Comissão Mista, até a homologação de sua forma final na Lei nº 13.415/2017.

Foi quando, já nos últimos momentos dessa pesquisa, que nos deparamos com um documento de autoria do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) apresentado no início de 2016, muito próximo à publicação da MP nº 746/2016. O primeiro contato com esse documento se deu através de uma fonte jornalística, no site do Portal CONSED (PORTAL CONSED, 2016a). A notícia especificava que o CONSED havia entregado uma proposta substitutiva ao PL nº 6.840/2013 ao Ministério da Educação (MEC), em reunião realizada no dia 24 de agosto de 2016. Ou seja, um mês antes do governo de Michel Temer (2016-2018) que havia recém assumido a presidência, oficializar a reforma do ensino médio.

O encontro, inclusive, já contava com a presença de membros do MEC do governo Temer, como o Secretário de Educação Básica, Rossieli Soares da Silva, e a Secretária Executiva, Maria Helena Guimarães. A partir daqui, passamos a investigar as reuniões realizadas pelo CONSED até chegarmos no documento com

proposições ao PL de 2013. Chegamos a três fontes fundamentais: o PL nº 6.840/2013 – Posicionamento CONSED Comentado (CONSED, 2016), a entrevista de Rossieli Soares da Silva à Francisco Aparecido Cordão (SILVA, 2017), e a “Carta de Princípios sobre o Ensino Médio”.

Antes, é importante reiterar que esses documentos exigem um amadurecimento de nossas reflexões, que deve ocorrer no compartilhamento com os pares que tem se dedicado ao estudo do ensino médio no Brasil, mais particularmente da reformulação da etapa que se oficializou mais recentemente. Até agora, com as páginas que constituem esse estudo, buscamos apontar conclusões iniciais que mudaram nossas perspectivas e percursos na construção teórica sobre a política de reforma.

À vista disso, com esses documentos, pudemos traçar um elemento a mais na compreensão do percurso da política de reforma do ensino médio. Um deles, é que se tornou mais claro o modo como as forças reformadoras vieram reagindo desde 2012 para constituição de um projeto de reforma do ensino médio. Primeiro, como já elaboramos, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2012 ocorre pouco tempo antes da criação da CEENSI. Nas audiências da Comissão observamos o baixo número de referências pelos reformadores ao documento recém publicado, além da indicação no Voto do Relator do Relatório Final da Comissão de que o documento fosse revisto, dentro das inovações formativas do PL nº 6.840/2013. O baixo número de referências se manteve, igualmente, nas audiências públicas da Comissão Mista da MP nº 746/2016.

Outro fato, é que a reorganização do Grupo de Trabalho (GT) Reforma do Ensino Médio passa a se dar em 2015, quando o seu Substitutivo do PL nº 6.840/2013 já estava travado na Câmara dos Deputados. Essa reorganização do GT vai resultar no então Substitutivo de autoria do CONSED, apresentado pela primeira vez ao MEC em março de 2016. Nesse momento, um elemento de análise fundamental está na relação entre o MEC-CONSED e Câmara dos Deputados. E, que nos abre novas perguntas.

O GT de Reforma do Ensino Médio foi criado em 2010 pelo CONSED (SILVA, 2017), mas em 2012 já se registra a atuação no sentido da reformulação da

etapa, quando o então Ministro da Educação do MEC, Aloizio Mercadante, recebe as proposições de redução do número de disciplinas do ensino médio e ampliação das escolas de tempo integral (LORDELO e LIRA, 2012). Novas perguntas podem ser realizadas quanto à atuação do CONSED na definição da política para o ensino médio desde 2010.

O que é significativo aqui, e que buscamos explorar na pesquisa, é que o MEC-CONSED e Câmara dos Deputados se tornaram elementos fundamentais de análise, assim como os temas que permanecem na agenda da reforma do ensino médio – como o currículo e a ampliação da jornada escolar.

Para responder a isso, propomos um mapeamento do MEC desde 2013 até 2018, cobrindo os dois momentos de reforma do ensino médio com o PL nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/2017. Foi, nesse sentido, que nos esforçamos para caracterizar os agentes públicos. Em um contexto que se intensificam os cargos ocupados ligados ao setor privado da educação, temos algumas pistas para entender os agentes públicos em um imbricamento com o privado. Não só isso, vemos o afastamento dos cargos os agentes que até mais ou menos 2014 atuavam diretamente na defesa do ensino médio integrado.

Por trás disso, nos propúnhamos a construir perguntas que fizessem distinguir as forças e peso na correlação que se estabelece nos níveis de produção de uma política educacional (GURGEL e RIBEIRO, 2011). Desse modo, decidimos incorporar no trabalho não só o projeto de ensino médio para os reformadores, seus diagnósticos e soluções, mas, antes, as forças contrárias a estes. Isso fez com que ampliássemos a nossa visão para as concepções sobre a escola pública, os trabalhadores da educação e a juventude que se disputava na política de reforma do ensino médio.

Do lado dos reformadores, o fracasso do ensino médio nos assumiu fecundo com a categoria da crise escolar. Crise assumida explicitamente por estes, que manifestavam um diagnóstico comum: o ensino médio brasileiro é incapaz de promover o desenvolvimento econômico e social do país, e tampouco, pode formar uma juventude alinhada às demandas do mercado de trabalho. De outro lado, a defesa da escola pública, da multiplicidade de juventudes, dos trabalhadores da educação e dos postulados do ensino médio integrado.

Com os textos legislativos, nós observamos o abandono dos postulados presentes no Decreto nº 5.154/2004 – que retomava a integração entre ensino médio e profissional – e nas DCNEM de 2012. O que se explicita assim, uma rejeição à politecnicidade, historicamente construída nas lutas da educação e do ensino médio e da educação profissional desde os anos de 1980. Ainda que as forças conservadoras passaram a se apropriar mais intensamente do projeto de ensino médio nos anos mais recentes, elas não poderão esquecer a história e as lutas pela educação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASILIO, A. L. “Reforma do Ensino Médio vai acirrar desigualdades educacionais e sociais”, diz Callegari. **Carta Capital**, 4 de jul. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-vai-acirrar-desigualdades-educacionais-e-sociais-diz-callegari/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2006.

BERNARDIN, M. L.; SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de políticas educacionais**, v. 8, n. 16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

BEZERRA, V. O. **Empresários e educação: consentimentos e coerção na política educacional do ensino médio**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 10 de fev. 2020.

BORGES, H. Conheça os bilionários convidados para “reformular” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept Brasil**, 4 de nov. 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 20 de jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 15 de mar. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições Para a Reformulação Do Ensino Médio (CEENSI)**. Relatório Final. Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&file=REL+1/2013+CEENSI. Acesso em: 20 de fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: www.camara.leg.br/. Acesso em: 20 de fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 04 de maio de 2011**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 de fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 20 de fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 de jan. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 de fev. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 de fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 de jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 20 de jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 02 de nov. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 20 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 03 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. MEC/INEP. Censo da Educação Básica 2020 – Notas Estatísticas. Brasília, 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 20 de abr. 2021.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar 2017 - Notas Estatísticas**. Brasília, 2018b. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 20 de fev. 2020.

BRASIL. MEC/INEP. **Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 09 de jul. 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 20 de abr. 2021.

BRASIL. MEC/INEP. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Brasília, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 05 de mai. 2020.

BRITO, M. N. A. **A dependência na Origem. Desigualdades no Sistema Educacional Brasileiro e a Estruturação Social das Oportunidades**. Tese (Doutorado em Sociologia). 270 f. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-02102014-182644/pt-br.php>. Acesso em 24 de jan. 2020.

CAETANO, M. R. As reformas educacionais, o Novo Ensino Médio e a gestão para resultados - ofensiva empresarial?. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 204-220, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Acesso em 23 de abr. 2020.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, p. 36-53, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

CAFARDO, R. 'Única ideologia que nos interessa é a ideologia da aprendizagem', diz Rossieli. **Estadão**, 14 de jan. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,unica-ideologia-que-nos-interessa-e-a-ideologia-da-aprendizagem-diz-rossiele,70002678281>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARVALHO, J. M. A. **Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do Modelo de Coalizões de Defesa**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7739954. Acesso em 10 de fev. 2020.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de **educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 21 de ago. 2019.

CONGRESSO NACIONAL. **Entenda as Comissões Mistas**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CONSED. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Posicionamento CONSED Comentado**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2016. Disponível em: www.consed.org.br%2Fmedia%2Fmeeting%2F56d9e8f385004.pdf&usg=AOvVaw04w22nV5SzyxSsvyH-lnek. Acesso em: 20 de abr. 2021.

SILVA, R. S. A Reforma do Ensino Médio. [Entrevista cedida a Franciso Aparecido Cordão]. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 274-282, 2017. Disponível em: <http://bts.senac.br/bts/article/download/420/378>. Acesso em 20 de abr. 2021.

CORREA, B. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, nº 9, p. 20-29, 2011.

COSTA, R. E. C. A. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 401-414, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660756>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

CUNHA, L. A. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise**

da escola e política educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 121-140.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 de ago. 2019.

EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional.** 1ª ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2014.

FERNANDES, T.; URIBE, G. Temer escolhe secretário de ensino básico para ministro da Educação. **Folha de S. Paulo**, 2 de nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/temer-escolhe-secretario-de-educacao-basica-para-ministro-da-educacao.shtml>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 09 de nov. 2019.

FERREIRA, E. B. A gênese do ProEMI na perspectiva cognitiva das políticas públicas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 167, p. 1-19, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329716004_A_genese_do_ProEMI_na_perspectiva_cognitiva_das_politicas_publicas. Acesso em: 05 de ago. 2020.

FERRETTI, C. J. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, n. 32, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 23 de fev. 2020.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 de nov. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de nov. 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

GALUCH, M. T. B.; CZYZEWSKI, A.; SILVA, C. R. S. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental: novos itinerários para velhos objetivos. In: SILVA, F.; C.T.; XAVIER, F. C. (Orgs). **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, p. 119-130, 2019.

GANDIN, L. A; LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000300651&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 13 de nov. 2020.

GARCIA, T. Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na educação básica: programas e atores (2005-2015). In: GARCIA, T; ADRIÃO, T (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. p. 52-62.

GAWRYSZEWSKI, B. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio?. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n.3, p. 826-843, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796/18612>. Acesso em: 23 de abr. 2020.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, p. 191-202, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 28 de abr. 2021.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803. Acesso em: 12 de nov. 2019.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, p. 1-28, set. 2018. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3499>. Acesso em: 02 de dez. 2020.

GRACINDO, R. V. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GURGEL, C.; RIBEIRO, A. Marxismo e Políticas Públicas. IN: Encontro Anual da ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPOCS – FFLCH/USP, 2011. n.p. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/35-encontro-anual-da-anpocs/gt-29/gt18-25>. Acesso em 12 de out. 2020.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de fev. 2020.

KRAWCZYK, N. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Olh@ares**, Guarulhos, v.3, n. 2, p. 8-14, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/436>. Acesso em 02 de nov. 2019.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 9 de mar. 2021.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino médio. **Sensos-e**, Porto, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017. Disponível em: <http://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2253/640n>. Acesso em 24 de jan. 2019.

LIMA, M.; MACIEL, S. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 de abr. 2020.

LIMA, P. V. **Escola sem sentido: Implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública**. 86 f. Trabalho de Conclusão (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165963>. Acesso em: 17 de dez. 2020.

LORDELO, C.; LIRA, D. MEC cria grupo de trabalho para reforma do ensino médio. **Estadão**, 21 de ago. 2012. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cria-grupo-de-trabalho-para-reforma-do-ensino-medio,919700>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>. Acesso em 12 de jan. 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

MARQUES, E. C. Notas críticas à literatura sobre Estado, políticas estatais e atores políticos. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 67-102, 1997. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-43>. Acesso em: 12 de out. 2019.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC. Secretaria Executiva. **Relatório de Gestão Consolidado – Exercício 2016**. Brasília, 2017. Relatório Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14038-processo-de-contas-anuais-secretaria-executiva-se>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

MEC. Secretaria Executiva. **Relatório de Gestão Consolidado – Exercício 2017**. Brasília, 2018. Relatório Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14038-processo-de-contas-anuais-secretaria-executiva-se>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

MEC. Secretaria Executiva. **Relatório de Gestão Consolidado do Exercício 2014**. Brasília, 2015. Relatório Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14038-processo-de-contas-anuais-secretaria-executiva-se>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

MEC. Secretaria Executiva. **Relatório de Gestão do Ministério da Educação – Ano-Base 2018**. Brasília, 2019. Relatório Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14038-processo-de-contas-anuais-secretaria-executiva-se>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

MELCHIOR, J. C. A. Financiamento da Educação: Subsídios à Constituinte. **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.1, n.1, 2011.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/20054>. Acesso em 02 de nov. 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”- Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em 17 de dez. 2020.

MIGUEL, L. F. Mecanismos de exclusão política e os limites da democracia liberal: uma conversa com Poulantzas, Offe e Bourdieu. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 145-161, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002014000100008&script=sci_arttext. Acesso em 01 de dez. 2020.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto em Defesa do Ensino Médio: não ao retrocesso proposto pelo ministério da educação do governo temer**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OFFE, C.; WIESENTHAL, H. Duas lógicas da ação coletiva: notas teóricas sobre a classe social e a forma de organização. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 56-118.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, I. B.; FRANGELLA, R. C. P. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, F. C.T.; XAVIER, F., Constantina (Org.). **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019. p. 25-34.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Os 25 anos da Constituição de 1988: reflexões sobre o direito à educação de qualidade. In: LEITE, Y.; MILITÃO, S. e LIMA, V. **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2013. p. 29-42.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, V. A. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás (GO), 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7623>. Acesso em 10 de fev. 2020.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

PORTAL CONSED. **CONSED entrega substitutos do PL nº 6.840/2013 ao MEC**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/consed-entrega-substitutivos-do-pl-6840-ao-mec>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PORTAL CONSED. Reuniões. **Audiências no MEC e CNE para apresentação da Proposta para o Novo Ensino Médio Brasileiro e Posicionamento sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.consed.org.br/reuniao/audiencias-no-mec-e-cne-para-apresentacao-da-proposta-para-o-novo-ensino-medio-brasileiro-e-posicionamento-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 de abr. 2021.

RAFTERY, A.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education (1921 – 1975). **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41-62, jan. 1993.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356> Acesso em: 01 de dez. 2020.

RIBEIRO, C.C; CENEVIVA, R. BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: **Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: UNESP, 2015. p. 79-108.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSTIROLA, C. R. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121>. Acesso em 20 de jan. 2020.

SANTOS, C. C. F.; PEREIRA, R. S.; DE MELLO, M. B. Educação gerencial nas Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral do Governo Lula/Dilma ao Governo Temer. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 109-125, set. 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/135>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. G. A. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real**. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2016.

SILVA, K. N. P.; DA SILVA, J. A. A. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772843>. Acesso em: 02 de dez. 2020.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). **Ensino Médio: Políticas e Práticas**. Porto Alegre: 1º ed. Univ. Metodista, 2016. p. 47-64.

SILVA, M. R. **Direito à educação e ampliação do acesso: uma análise da oferta brasileira de Ensino Médio entre 2009 e 2016**. Relatório de Pesquisa de estágio pós-doutoral. 2018. No prelo.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 de fev. 2020.

SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4101>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **ReLePe**, Ponta Grossa, v. 1, n.1, pp. 75-89, 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br>. Acesso em 12 de nov. 2019.

SPERANDIO, R. S. **Processo de institucionalização da reforma do ensino médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº13.415/2017 no Congresso Nacional**. 2019. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 10 de fev. 2020.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. In: **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. p. 23-51.

TELLO, C. G. El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 62-75, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38225>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

**APÊNDICE 1 – POSSE DE CARGOS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO –
PERÍODO DE 2013-2014 NO GOVERNO DILMA**

Áreas/Subunidades estratégicas	Cargo	Titular	Período de atuação
Gabinete do Ministro	Ministro de Estado da Educação	Aloizio Mercadante	2012-2014
Secretaria-Executiva	Secretário-Executivo	José Henrique Paim Fernandes	2006-2014
		Luiz Cláudio Costa	2014-2016
Secretaria de Educação Básica	Secretário	Antônio César Russi Callegari	2012
		Romeo Weliton Caputo	2013-2014
		Maria Beatriz Luce	2014-2015
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	Secretário	Marco Antonio de Oliveira	2012-2014
		Aléssio Trindade de Barros	2014-2015
Secretaria de Educação Superior	Secretário	Paulo Speller	2014
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	Secretário	Macaé Maria Evaristo dos Santos	2014
Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior	Secretário	Jorge Rodrigo Araújo Messias	2014 (permaneceu de 1/1 a 9/7/2014)
		Marta Wendel Abramo	2014-2015
Secretaria de Articulação com o Sistemas de Ensino	Secretário	Arnóbio Marques de Almeida Júnior	2012-2016

FONTE: Relatório de gestão (2014 e 2016). Adaptado de MEC (2015; 2017). Elaborado pela autora (2021).

**APÊNDICE 2 – POSSE DE CARGOS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO –
PERÍODO DE TRANSIÇÃO GOVERNO DILMA (2015-2016) – TEMER (2016-2018)**

Áreas/Subunidades estratégicas	Cargo	Titular	Período de atuação
---------------------------------------	--------------	----------------	---------------------------

Gabinete do Ministro	Ministro de Estado da Educação	Aloizio Mercadante Oliva	2015-2016
		Jose Mendonça Bezerra Filho	2016-2018
		Rossieli Soares da Silva	2018
Secretaria-Executiva	Secretário-Executivo	Luiz Claudio Costa	2014-2016
		Antônio Leonel da Silva Cunha (interino)	2016 (permaneceu de 18/5 a 30/5/2016)
		Maria Helena Guimaraes de Castro	2016-2017
		Henrique Sartori de Almeida Prado	2017-2018
		Haroldo Correia Rocha	2018
Secretaria-Executiva Adjunta	Secretário-Executivo Adjunto	Wagner Vilas Boas de Souza	2015-2016
		Iara Ferreira Pinheiro (interino)	2016 (permaneceu de 13/5 a 7/6/2016)
		Felipe Sartori Sigollo	2016
Secretaria de Educação Básica	Secretário	Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo	2015-2016
		Juliana Rabelo (interino)	2016 (permaneceu de 13/5 a 27/6/2016)
		Rossieli Soares da Silva	2016-2018
		Kátia Smole	2018
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	Secretário	Marcelo Machado Feres	2015-2016
		Carlos Artur de Carvalho Areas (interino)	2016 (permaneceu de 13/5 a 9/6/2016)
		Marcos Antonio Viegas Filho	2016 (permaneceu de 10/6 a 3/10/2016)
		Eliene Neves Braga Nascimento	2016-2018

Secretaria de Educação Superior	Secretário	Jesualdo Pereira Farias Dulce Maria Tristão (interino) Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	2015-2016 2016 (permaneceu de 20/5 a 12/7/2016) 2016-2018
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	Secretário	Paulo Gabriel Soledade Nacif Adriano Almeida Dani (interino) Ivana de Siqueira Júlio Cesar de Freitas	2015-2016 2016 (permaneceu de 13/5 a 6/6/2016) 2016 2018
Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior	Secretário	Marco Antonio de Oliveira Luana Maria Guimarães Castelo Branco Medeiros (interino) Mauricio Eliseu Costa Romão Silvio José Cecchi	2015-2016 2016 (permaneceu de 20/5 a 16/6/2016) 2016 2018
Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino	Secretário	Arnóbio Marques de Almeida Junior Walisson Mauricio de Pinho Araújo (interino) Ivone Costa de Oliveira (interino) Regina Alcântara de Assis Marcos Silva Ozorio	2012-2016 2016 (permaneceu de 13/5 a 1/5/2016) 2016 (permaneceu de 1/7 a 11/7/2016) 2016 2018

FONTE: Relatório de gestão (2017 e 2018). Adaptado de MEC (2018; 2019). Elaborado pela autora (2021).

**APÊNDICE 3 – PARLAMENTARES QUE COMPUSERAM AS DISCUSSÕES
DA COMISSÃO ESPECIAL DO PL Nº 6.840/2013**

Parlamentar – Titular	Partido	Parlamentar – Suplente	Partido
Ariosto Holanda	PROS-CE	Alex Canziani	PTB-PR
Artur Bruno	PT-CE	André Figueiredo	PDT-CE
Chico Lopes	PCdoB-CE	Domingos Dutra	PSD-MA
Danilo Cabral	PSB-PE	Efraim Filho	DEM-PB
Edmar Arruda	PSC-PR	Esperidião Amin	PP-SC
Eurico Junior	PV-RJ	Geraldo Resende	PMDB-MS
Gabriel Chalita	PMDB-SP	Gustavo Petta	PCdoB-SP
Izalci Lucas	PSDB-DF	Leopoldo Meyer	PSB-PR
Jorginho Mello	PR-SC	Nilson Pinto	PSDB-PA
José Linhares	PP-CE	Osmar Serraglio	PMDB-PR
Junji Abe	PSD-SP	Professor Sétimo	PMDB-MA
Lelo Coimbra	PMDB-ES	Ronaldo Zulke	PT-RS
Luís Tibé	PTdoB-MG	Rosinha da Adefal	PTdoB-AL
Newton Lima	PT-SP	Ságuas Moraes	PT-MT
Nilson Leitão	PSDB-MT	Sibá Machado	PT-AC
Paulo Rubem	PDT-PE	Valtenir Pereira	PROS-MT
Professora Dorinha Seabra Rezende	DEM-TO	Zequinha Marinho	PSC-PA
Raul Henry	PMDB-PE		
Sebastião Rocha	PSD-AP		
Waldener Pereira	PT-BA		
Waldir Maranhão	PP-MA		

FONTE: Silva e Krawczyk (2016). Elaborado pela autora (2021).

**APÊNDICE 4 – PARLAMENTARES QUE COMPUSERAM AS DISCUSSÕES
DA MP Nº 746/2016**

Parlamentar – Titular	Partido	Parlamentar – Suplente	Partido
Romero Jucá	MDB	Rose de Freitas	MDB-ES
Simone Tebet	MDB-MS	Kátia Abreu	MDB
Valdir Raupp	MDB	Dário Berger	MDB-SC
Ricardo Ferraço	PMDB	Antonio Anastasia	PSDB-MG
Ronaldo Caiado	DEM	José Agripino	DEM
Fátima Bezerra	PT	Ângela Portela	PT
Telmário Mota	PDT	Lindbergh Farias	PT
Cristovam Buarque	CIDADANIA	Randolfe Rodrigues	REDE
Lídice da Mata	PSB	Romário	PSB-RJ
Otto Alencar	PSD-BA	José Medeiros	PSD
Ana Amélia	PP	Gladson Cameli	PP
Elmano Férrer	PTB	Eduardo Amorim	PSC
Pedro Chaves	PSC	Eduardo Lopes	REPUBLICANOS
Renzo Braz	PP	Arnaldo Faria de Sá	PTB
Wilson Filho	PTB	Eduardo Bolsonaro	PSC
Celso Jacob	MDB	Josi Nunes	MDB
Lelo Coimbra	MDB	Leonardo Quintão	MDB
Reginaldo Lopes	PT	Angelim	PT
Maria do Rosário	PT	Luizianne Lins	PT

Izalci Lucas	PSDB	Dep. Rogério Marinho	PSBD
Soraya Santos	PL	Dep. Aelton Freitas	PL
Thiago Peixoto	PSD	Dep. Roman	PSD
Danilo Cabral	PSB	Átila Lira	PSB
Professora Dorinha Seabra Rezende	DEM	Dep. Efraim Filho	DEM
César Halum	REPUBLICANOS	Roberto Sales	REPUBLICANOS
Toninho Wandscheer	PROS	Ronaldo Fonseca	PROS

FONTE: Congresso Nacional. Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE 5 – CONVIDADOS QUE PARTICIPARAM DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA CEENSI RELATIVA AO PL Nº 6.840/2013

Audiência	Convidado	Organização
7/11/2012	Antônio César Russi Callegari; José Fernandes Lima; Luiz Cláudio Costa	Secretário de Educação Básica do MEC Presidente do CNE Presidente do INEP
28/11/2012	Carmen Sylvia Vidigal Moraes Professor Dante Henrique Moura	CEDES Representante da ANPED
4/12/2012	Moaci Alves Carneiro	
11/12/2012	Antônia das Graças Santos Silva; Antonio Lidio de Mattos Zambon;	Representante da ARCAFAR; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI);
19/02/2013	Carmen Moreira de Castro Neves	Diretora de Formação de Professores da Educação Básica – CAPES
26/02/2013	Daniel Queiroz Sant’Ana	Secretário de Educação do Estado do Acre, representante do CONSED
19/03/2013	Gretel Eres Fernández; Juscelino da Silva Sant’Ana; José Carlos Paes de Almeida Filho	Professora da Faculdade de Educação da USP Professor da Educação Básica e Chefe do Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal Professor da Universidade de Brasília – UNB
26/03/2013	Marco Antonio de Oliveira	Secretario de Educação Profissional e Tecnológica do

		MEC;
9/04/2013	Catarina Almeida	Representante da ANPAE
7/05/2013	João Batista de Oliveira	Presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB)
14/05/2013	Maria Izolda Cela de Arruda Coelho Ana Lúcia Gazzola Herman Jacobus Cornelis Voodward	Secretaria de Educação do Estado do Ceará Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais Secretário de Educação do Estado de São Paulo
28/05/2013	Ângela Fátima Soligo; Sílvia Maria Cintra da Silva Tânia Suely Azevedo Brasileiro	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Conselho Federal de Psicologia (CFP)
4/06/2013	Roberto Geraldo de Paiva Dornas	Presidente da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)
25/06/2013	Helena Wendel Abramo	Coordenadora-Geral de Políticas Setoriais da Secretaria Nacional de Juventude
13/08/2013	Simon Schwartzman	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS)
21/08/2013	Aloizio Mercadante	Ministro da Educação (MEC)
3/09/2013	Selene Barboza Michielin Rodrigues	Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
10/09/2013	José Antonio Küller	Representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
24/09/2013	Marilza Regattieri	Pesquisadora da UNESCO
1/10/2013	Priscila Fonseca da Cruz	Diretora-Executiva do Movimento Todos Pela Educação

Fonte: Relatório Final da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Elaborada pela autora (2021).

APÊNDICE 6 - CONVIDADOS QUE PARTICIPARAM DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA COMISSÃO MISTA RELATIVA À MP Nº 746/2016

Audiência pública	Convidado	Organização
1/11/2016	Rossieli Soares Da Silva	Secretário de Educação Básica do MEC

	<p>Celso Augusto Souza de Oliveira</p> <p>Ivan Cláudio Pereira Siqueira</p> <p>Antônio Lacerda Souto</p> <p>João Antônio Cabral Monlevade</p> <p>Maria Inês Fini</p>	<p>Presidente da UNDIME-Paraná</p> <p>Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE</p> <p>Representante da CONTAG no FNE</p> <p>Consultor Legislativo do Senado Federal</p> <p>Presidente do INEP</p>
8/11/2016	<p>Ronaldo Mota</p> <p>Wilson de Matos Silva</p> <p>Maria Alice Setubal</p> <p>Danival Roberto Alves</p> <p>Mariza Abreu</p> <p>Ricardo Henriques</p>	<p>Reitor da Universidade Estácio de Sá</p> <p>Reitor da Unicesumar;</p> <p>Presidente do CENPEC</p> <p>Diretor do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira - MG</p> <p>Consultora Legislativa na área de educação da Câmara dos Deputados</p> <p>Superintendente Executivo do Instituto Unibanco</p>
9/11/2016	<p>Olavo Nogueira Filho</p> <p>Monica Ribeiro da Silva</p> <p>Iria Brzezinski</p> <p>Carina Vitral</p> <p>Daniel Tojeira Cara</p> <p>Francisco Jacob Paiva</p> <p>Thays de Oliveira Soares</p>	<p>Gerente de Projetos do Movimento Todos pela Educação</p> <p>Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio</p> <p>Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope</p> <p>Presidente da União Nacional dos Estudantes – UNE</p> <p>Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação</p> <p>Primeiro Secretário da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Andes</p>

		Vice-Presidente Regional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes
16/11/2016	Rodolfo Fiorucci Rafael Ribas Galvão Ângela Maria Paiva	Diretor Geral do Campus de Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná Diretor de Ensino do Instituto Federal do Paraná Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES
22/11/2016	Walter Pinheiro Frederico Amâncio Claudia Schiedeck Remi Castioni	Secretário de Educação da Bahia Secretário de Educação de Pernambuco e Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB
23/11/2016	Eduardo Deschamps Ricardo Chaves Martins João Batista Araújo e Oliveira Adilson César De Araújo Moaci Alves Carneiro	Presidente do Conselho Nacional de Educação – CNE Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados Presidente do Instituto Alfa e Beto – IAB Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal de Brasília e Membro do Fórum de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF Professor-pesquisador

	<p>Marta Vanelli</p> <p>Simon Schwartzman</p>	<p>Secretária-Geral da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNTE</p> <p>Pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS</p>
24/11/2016	<p>Eduardo Rolim de Oliveira</p> <p>Isaac Roitman</p> <p>Maria Helena Guimarães de Castro</p>	<p>Presidente e Diretor de Assuntos Jurídicos da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – PROIFES</p> <p>Representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC</p> <p>Secretária-Executiva do Ministério da Educação – MEC</p>
28/11/2016	José Mendonça Filho	Ministro da Educação (MEC)

Fonte: Congresso Nacional. Elaborado pela autora (2021).