



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

FLÁVIO BEZERRA DE SOUSA

**A POLÍTICA DA CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA
CONSTRUÇÃO À CONSOLIDAÇÃO (2013 – 2017)**

CAMPINAS
2023

FLÁVIO BEZERRA DE SOUSA

**A POLÍTICA DA CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA
CONSTRUÇÃO À CONSOLIDAÇÃO (2013 – 2017)**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof. Dr^a. Selma Borghi Venco

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO FLÁVIO BEZERRA DE SOUSA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. SELMA BORGHI VENCO.

CAMPINAS
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

So85p Sousa, Flávio Bezerra de, 1980-
A política da contra-reforma do ensino médio : da construção à consolidação / Flávio Bezerra de Sousa. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Selma Borghi Venco.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gerencialismo. 2. Reforma do Ensino. 3. Ensino Médio. 4. Privatização na educação. I. Venco, Selma Borghi, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The policy of the (counter) reform high school : from construction to consolidation

Palavras-chave em inglês:

Managerialism

Education Reform

High School Reform

Privatization in Education

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Selma Borghi Venco [Orientador]

Theresa Maria de Freitas Adrião

Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Allan Kenji Seki

Cintia Magno Brazorotto

Data de defesa: 13-02-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-1055-7220>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9361237803540346>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A POLÍTICA DA CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA
CONSTRUÇÃO À CONSOLIDAÇÃO (2013 – 2017)**

FLÁVIO BEZERRA DE SOUSA

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dra Selma Borghi Venco (Orientadora)

Prof. Dra Theresa Maria de Freitas Adrião

Prof. Dra Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Prof. Dr. Allan Kenji Seki

Prof. Dra Cintia Magno Brazorotto

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

CAMPINAS
2023

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de iniciar os agradecimentos para o grupo de trabalhadoras e trabalhadores que, com o processo de luta e resistência contribuíram, sobremaneira, para que a educação pública oferecesse oportunidade a um nordestino, filho de um mecânico e uma mãe vendedora e afetiva do lar, eternamente nascido e criado na periferia, pudesse cursar o doutorado em uma das melhores universidades do Brasil e da América Latina. Com esta tese, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pretendo retribuir e contribuir com o mesmo significado que me foi dada a oportunidade, de compor o coletivo de luta em prol da educação pública de qualidade e acessível, igualmente, a todas e todos.

À minha família, em especial aos meus pais, que me deram todas as condições, apesar das dificuldades, de chegar a este momento tão significativo em minha vida. Aos meus irmãos, que sempre apoiaram a minha caminhada.

Um agradecimento especial à professora Dra. Selma Borghi Venco que, com sua consistência teórica, dedicação e fidelidade aos princípios acadêmicos me conduziu da melhor forma nas suas orientações, dicas, observações, sugestões e puxadas de orelha. Selma, você é nota mil como pessoa, mulher, companheira de luta e, especialmente, educadora. Obrigado!!!

Às professoras Carmen Moraes (USP) e Maria Abádia (UnB) e ao professor Fernando Cássio (UFABC), pelas pertinentes e sábias colocações realizadas na banca de qualificação que contribuíram bastante com o percurso metodológico e conceitual deste trabalho.

Às professoras Theresa Adrião (Unicamp), Cíntia Brazorotto (IFSP) e Teise Garcia (USP), e ao professor Allan Keiji (Unicamp), por aceitarem o convite em compor a banda de defesa. À professora Ana Elisa (Unicamp), Olinda Evangelista (UFSC) e Rosemary Mattos (SEDUC/SP) por se disporem a compor a banca como suplentes.

Aos colegas e pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Políticas e Educacionais (GREPPE)/Unicamp pelas importantes e proveitosas discussões em todas as atividades e encontros realizados ao longo desses anos.

À professora Dra. Angela Vieira e todas e todos os pesquisadores (UnB) por permitirem meu aprendizado nas discussões e debates no Grupo de Pesquisa Democracia, sociedade civil e

serviço social (GEPDSS), do Departamento de Política Social da Universidade de Brasília (UnB).

Aos amigos e amigas que aturaram minha ausência e compartilharam das minhas inquietações e alegrias.

Aos meus amores Joelma Fernandes e João Pedro Fernandes Bezerra, companheiros de vida e de caminhada, e que estiveram comigo nas maiores batalhas e desafios.

A todas e todos, meus sinceros agradecimentos.

EPÍGRAFE

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

(MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as articulações entre o governo federal, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Banco Mundial (BM/BIRD) no processo de construção da reforma do ensino médio entre os anos de 2013 e 2017. A esta perspectiva vinculam-se os objetivos específicos de: i) sistematizar a configuração histórica do ensino médio no Brasil a partir dos anos de 1990; ii) analisar a correlação de forças e as condicionalidades impositivas de implantação no processo de construção da reforma do ensino médio à luz da atuação do governo federal, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), dos aparelhos privados de hegemonia e do Banco Mundial (BM/BIRD); iii) exarar os aspectos concernentes à incidência do Consed, aparelhos privados de hegemonia e Banco Mundial na reforma e as tentativas de solidificar interesses mercantis sobre o ensino médio; e iv) examinar os determinantes políticos da reforma, com vistas a elucidar os interesses intrínsecos à noção de aprendizagem flexível para o mundo do trabalho. De caráter documental, a pesquisa analisou um conjunto de documentos nacionais e de organismos multilaterais. As contribuições teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético orientaram o percurso da análise documental em fontes primárias e secundárias, assim como a apreensão do conceito de ideologia, que fundamentou a extração das categorias do gerencialismo, privatização, operacionalização, mundo do trabalho e aprendizagem. São apresentadas as seguintes hipóteses: a) a reforma do ensino médio dialoga com as orientações advindas de atores externos aos interesses públicos da e na educação; b) a estratégia empresarial presente na reforma do ensino médio ocasiona uma desconfiguração da educação pública em prol da lucratividade de mercado; e, c) a reforma do ensino médio busca vazão ao discurso da racionalidade liberal, em contraponto à problemática da disputa de classes e ajustamento do processo de formação da juventude às necessidades imediatas do capital. As questões centrais que problematizam o tema constituem-se pelas indagações acerca da propositura de reforma marcada pela ausência de debates democráticos, especialmente sob a indagação em torno de qual elemento ideológico se utilizou para o alcance do consenso reformador; de como são incorporadas as disputas, negociações e entraves no seu processo de construção, como os reformadores atuam e materializam suas intenções nas políticas de gestão e curriculares no âmbito da educação pública brasileira, e como tem sido as ações dos representantes governamentais na seara educacional, nesse processo. Aponta para os seguintes resultados: rompimento com debate democrático na construção das políticas educacionais; as reformas educacionais se estabelecem como veículo/instrumento de padronização da educação nos países que a elas são submetidos; desresponsabilização do Estado para com a coisa educação pública; reforma focalizada no currículo pró valores de mercado; reforço à privatização da gestão pública e no estabelecimento de parceiras no âmbito de realização de execução do currículo do ensino médio; os atores do Estado, do setor privado e dos aparelhos de hegemonia compõem uma tríade de interesses revestida pela defesa de uma política de gestão sob a ótica do desempenho e de um tipo de formação para o trabalho, em detrimento de favorecer o direito à educação historicamente conquistado e do respeito ao princípio constitucional da gestão democrática.

Palavras-chave: Gerencialismo; Reforma Educacional; Reforma do Ensino Médio; Privatização da Educação.

ABSTRACT

The research aims to analyze the articulations between the federal government, the National Council of Education Secretaries (Nces) and the World Bank (WB/IADB), in the construction process of the high school reform between the years 2013 and 2017. To this perspective are linked the specific objectives of: i) systematize the historical configuration of secondary education in Brazil since the 1990's; ii) analyze the correlation of forces and the impositive conditionalities of implementation in the construction process of the secondary education reform in the light of the actions of the federal government, the National Council of Secretaries of Education (Nces), of the private apparatuses of hegemony and the World Bank (WB/IADB); iii) examine aspects concerning the incidence of Nces, private hegemonic apparatuses and the World Bank on the reform and attempts to solidify mercantile interests in secondary education; and iv) examine the political determinants of the reform in order to elucidate the interests intrinsic to the notion of flexible learning for the world of work. Of a documental nature, the research analyzed a set of national and multilateral organizations' documents. The theoretical and methodological contributions of historical and dialectical materialism guided the documentary analysis of primary and secondary sources, as well as the apprehension of the concept of ideology, which was the basis for the extraction of the categories of managerialism, privatization, operationalization, training for work and learning. The following hypotheses are presented: a) high school reform is in dialogue with the orientations of actors external to the public interests in education; b) the entrepreneurial strategy present in the high school reform causes a deconfiguration of public education in favor of market profitability; and c) high school reform amplifies the discourse of liberal rationality. The main issues that problematize aspects of the theme are constituted by questions about the reform proposition marked by the absence of democratic debates, especially about which ideological element was used to reach the reform consensus; how disputes, negotiations and obstacles are incorporated in its construction process, how the reformers act and materialize their intentions in management and curricular policies in the scope of Brazilian public education, and how the actions of government representatives in the educational field have been in this process. It points to the following results: break with democracy debate in the construction of educational policies; educational reforms are established as a vehicle/instrument of standardization of education in the countries that are submitted to them; unaccountability of the State towards public education; reform focused on the curriculum pro market values; reinforcement of the privatization of public management and in the establishment of partnerships in the realization of the execution of the high school curriculum; The actors from the State, the private sector, and the private apparatuses of hegemony compose a triad of interests coated by the defense of a management policy under the optics of performance and a type of training for work, to the detriment of favoring the historically conquered right to education and respect for the constitutional principle of democratic management.

Keywords: Managerialism; Education Reform; High School Reform; Privatization of Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Aplicação anual prevista dos recursos do Acordo de Empréstimo.....	124
FIGURA 2 – Execução orçamentária contrato de empréstimo, 2020	129
FIGURA 3 – Execução orçamentária do contrato de empréstimo MEC, 2019 – 2022	129

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Aplicação anual prevista no empréstimo e contrapartida do governo brasileiro.....	124
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Trabalhos acadêmicos que circunscrevem o debate da contra-reforma do ensino médio.....	48
QUADRO 2 – Aspectos constantes das DCN para o “Novo Ensino Médio”.....	75
QUADRO 3 – Condições gerais do acordo de empréstimo (2018).....	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Elaboração dos currículos consoante à contra-reforma do EM, 2021	132
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AGU	Advocacia-Geral da União
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APO	Administração por Objetivos
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses de Dissertações
BIRD	Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CAE	Comissão de Assuntos Econômicos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEENSI	Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COFIEX	Comissão de Financiamento Externos
CONJUR	Consultoria Jurídica do Ministério da Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPF	<i>Country Partnership Framework</i>
COVID	Coronavírus/SARS-CoV-2
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Partido Democratas
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DRU	Desvinculação das Receitas da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral

EC	Emenda Constitucional
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURB	Fundação Universidade de Blumenau
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPE	Instituto Nacional de Planejamento em Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVD	Indicadores Vinculados de Desembolso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MF	Ministério da Fazenda
MP	Medida Provisória
MDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NAPE	Associação Internacional de Parcerias em Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODP	Objetivo de Desenvolvimento do Programa
OMC	Organização Mundial do Comércio
OREALC	Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina
PDE	Plano Decenal de Educação para Todos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pfor	Programa de Resultados
PGR	Procuradoria-Geral da República
PGFN	Procuradoria Geral da Fazenda Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTN	Partido Trabalhista Nacional
REM	Reforma do Ensino Médio
RVD	Resultados Vinculados ao Desembolso
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SESC	Serviço Social do Comércio
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
TCSC	Tribunal de Contas de Santa Catarina
TCH	Teoria do Capital Humano
TPE	Todos pela Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Problematização: condição e complexidade da política de reforma educacional	21
A contra-reforma do ensino médio de 2017	29
Fundamentação teórico-metodológica.....	34
Pressupostos metodológicos e a centralidade teórica	39
Estrutura da tese.....	52
1 – REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DOS ANTECEDENTES AO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO À LEI Nº 13.415/2017	53
1.1 – A educação sob a particularidade da reabertura democrática	53
1.2 – Demarcação de disputas e intencionalidades na educação a partir dos anos de 1995	61
1.3 – O revigoramento da lógica do mercado sobre o ensino médio brasileiro	71
2 – CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS EM SUA CONSTRUÇÃO	78
2.1 – Construção da contra-reforma do ensino médio: caminhos tortuosos na educação	80
2.2 - O Consed no gatilho da contra-reforma do ensino médio.....	88
2.3 – A CEENSI e os interesses dos atores na reformulação do ensino médio.....	96
2.4 – Medida Provisória nº 746/2016: a urgência dos interesses	104
3 – DIRECIONAMENTO E CONDICIONALIDADES IMPOSITIVAS NAS AÇÕES DA CONTRA-REFORMA	116
3.1 – Acordo de empréstimo: panorama econômico-financeiro e o revigoramento do programa de resultados	119
3.2 – Desdobramentos da contra-reforma na construção do processo de implantação das ações do “Novo Ensino Médio (NEM)”.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	145
II – APÊNDICES	162
VIII – ANEXOS	175

INTRODUÇÃO

A presente tese está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, da linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Nomeamos como problema de investigação a política de reforma da educação básica que emana da relação entre o Governo Federal, organismos internacionais e setor privado, por meio da lei nº 13.415 de 2017, que altera o ensino médio brasileiro e está cerceada pela arena de proposição e decisão desses atores. Tem como objetivo geral analisar a articulação dos governos federais, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Banco Mundial (BM) na construção da reforma do ensino médio entre os anos de 2013 e 2017 no Brasil.

Constituem-se como objetivos específicos: i) sistematizar a configuração histórica do ensino médio no Brasil a partir dos anos de 1990; ii) analisar a correlação de forças e as condicionalidades impositivas de implantação no processo de construção da reforma do ensino médio à luz da atuação dos governos federais, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), aparelhos privados de hegemonia e do Banco Mundial (BM/BIRD); iii) exarar os aspectos concernentes à incidência do Consed, aparelhos privados de hegemonia e Banco Mundial na reforma e as tentativas de solidificar interesses mercantis sobre o ensino médio; e iv) examinar os determinantes políticos da reforma, com vistas a elucidar os interesses intrínsecos à noção de aprendizagem flexível para o mundo do trabalho.

As hipóteses que circunscrevem essa investigação pautam-se nas premissas de que: a) a reformulação do ensino médio dialoga com as orientações advindas de atores externos aos interesses públicos da e na educação; b) a estratégia empresarial presente na reforma do ensino médio ocasiona uma desconfiguração da educação pública em prol da lucratividade de mercado; e, c) a reforma do ensino médio amplifica o discurso da racionalidade liberal.

O interesse pela reforma do ensino médio é proveniente desde os debates em nível de graduação em pedagogia e mestrado em educação, ampliados com minha inserção como servidor de nível superior no Ministério da Educação. Este, como indutor de políticas públicas em educação nacional, me despertou academicamente em participar de processos de construção de políticas e gestão da educação como ocorreu na propositura da reforma da educação básica e do ensino médio.

O acompanhamento institucional foi movido pelo processo de empréstimo do Banco Mundial, por intermédio do Banco Interamericano de Desenvolvimento e Reconstrução (BM/BIRD), que ao alterar os macroprocessos orçamentários para inclusão das ações vinculadas à reforma, levou ao desafio de entender, academicamente, como ocorreu a sua construção, desde as propostas de projetos de leis, medidas provisórias à sua aprovação em formação de lei.

As confluências demonstradas entre o setor empresarial e o governo não são meras causalidades, certificam-se como um ponto de peso na relação e apoio ao projeto de implantação da reforma do ensino médio. A entrada no instrumento legal-normativo e das condições institucionais de trabalho no Ministério da Educação e nos entes federados, no que tange à transferência de responsabilidades, acentua a participação do setor privado no arcabouço de ações do Estado quanto a oferta curricular.

O debate em torno deste tema não é extemporâneo, ao contrário, insere-se na política educacional na trilha do discurso de desenvolvimento econômico do país desde os anos de 1930, pois é nele que se intensificam alterações sobre esta etapa de ensino, como sua canalização à formação para o trabalho. Isto posto, intenciona-se compreender os motivos que levaram o Estado brasileiro a aprovar a lei da reforma do ensino médio, notadamente sobre suas implicações na formação do jovem brasileiro. Busca-se uma aproximação dos fatos engendrados no transcurso de elaboração e aprovação da lei, de forma a delinear a atuação dos atores envolvidos que resultou numa desconfiguração dessa etapa de ensino como formação básica.

Registra-se que, olhar para o ensino médio exige considerá-lo sob perspectivas que moldaram sua finalidade ao longo da história recente da educação brasileira, são elas: neoliberal, a progressista e a de ingresso no ensino superior. A trilha de ingresso à educação superior assinalou demarcação persistente sobre a finalidade do ensino médio, especialmente na afirmativa da existência de uma dualidade do ensino entre aqueles indivíduos com entrada em uma educação pública elementar e preparatória para o trabalho, e para outros, a possibilidade de escolas tipo secundárias mantidas pela iniciativa privada que privilegia as elites na admissão das escolas superiores.

A expansão do ensino médio, notadamente no início dos anos de 1980, pouca vinculação teve com este último cenário, padeceu-se sob uma orientação que quase não permitia a entrada as classes subalternas às camadas superiores do ensino. Na perspectiva progressista, são encontradas as argumentações de uma formação básica vinculada à politécnica (RODRIGUES, 1998; FRIGOTTO, 1994), na qual o indivíduo estabelece uma relação com o trabalho a partir

de uma educação pública de qualidade e acessível a todos em suas distintas modalidades e etapas. Nega-se nesse conjunto uma massificação do ensino que, ao contrário de uma universalização de fato justa sob o prisma democrático, mantinha as raízes de uma educação sectária, onde as elites ainda dispunham de exclusividade às melhores condições do ensino.

Presente desde os anos 1980 no debate progressista, com afluentes pedagógicos como Gaudêncio Frigotto (1984), Maria Ciavatta, Marise Ramos (2012) e Dermeval Saviani (2003), por exemplo, a relação entre escola e trabalho guarda intimidade com a perspectiva histórico-crítica da relação de transformação homem e natureza, diferente de uma perspectiva simplória e única de formação para o mercado.

No escopo pedagógico do ensino médio ganha espaço, particularmente, nos fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, a perspectiva neoliberal. Esta, não se desfez do aspecto da dualidade, mas a ele acrescentou outros itens que delinearão instrumentos ainda mais sectários para o conjunto da sociedade estudantil, se distanciando pontualmente dos princípios de uma educação politécnica. É dessa profusão o aparecimento de conceitos para a educação como competências e habilidades, metas e resultados, flexibilidade curricular, pragmatismo e meritocracia, associados à Teoria do Capital Humano (THC). (FERRETTI, 2019).

Decorre deste cenário, entidades que passam a verbalizar a promoção de melhores condições para a última etapa da educação básica e da união com os governos nacional e locais, a partir de acordos objetivos voltados ao ensino médio, se intensifica em favor da perspectiva de formação para o mundo do trabalho. Nesse movimento, são corriqueiros os termos empregados como resultado do novo tipo de educação declarada por quase todas as reformas ocorridas entre os anos de 1990 aos dias atuais: sujeito produtivo, mão de obra qualificada, melhores indicadores, empreendedorismo, inovação, projetos flexíveis, tornando-se a tônica de uma lógica educação. (LAVAL, 2004).

Para recorte temporal¹, compreende-se a manifestação de reformulação dessa etapa da educação básica, com a propositura do Projeto de Lei da reforma (PL) nº 6.840 de 2013, que

¹ Apesar da proposição de um recorte temporal de pesquisa que se justifica por ações de formulação da reforma do ensino médio, cumpre ressaltar, tendo vista serem tempos que se intersectam e interferem na seara educacional, a pandemia de COVID – 19 (SARS-CoV-2), ocorrida em escala global entre os anos de 2020 e 2022. Suas consequências no Brasil foram graves em diversas áreas sociais, sendo que para a educação apresenta-se uma realidade preocupante que se estende a todas etapas e níveis, inclusive com reverberação no processo de implantação da reforma do ensino médio. Mesmo no período de pandemia, o Ministério da Educação promoveu a aceleração das aprovações em torno dos “novos” currículos estaduais expondo mais uma vez um de seus traços marcantes, a ausência do debate democrático, dificuldades impostas ao controle social pelo seu desenho estabelecido, intensificação dos processos de precariedade nas condições de ensino e trabalho e moldes de uma privatização da educação pública. É neste contexto que se apresentam projetos de leis com o intuito de revogar o processo de implementação da reforma, que, somado ao argumento da ausência de um debate democrático, as consequências da pandemia de COVID – 19, entendeu terem sido afetadas condições estruturais e orçamentárias

apresenta proposta de alteração nas diretrizes e bases da educação ao instituir a jornada em tempo integral no ensino médio e dispor sobre a organização dos currículos, transpassado pela Medida Provisória nº 746, de 2016, que resulta na aprovação da lei da reforma, nº 13.415 de 2017, cujo teor é de alteração na lei de diretrizes e bases, nº 9.394/1996, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), regulamentação no fundo de desenvolvimento da educação básica e de instituição da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

O referencial teórico que norteia esta investigação ancora-se, mas não limita, em estudiosos da temática a exemplo de: Freitas (2014), Ferretti (2016), Frigotto (2010), Kuenzer (2017) e Silva (2001), que apontam para uma reforma do ensino médio como continuidade da política neoliberal propalada nos anos 1990, especialmente no que se refere ao assolamento de direitos, flexibilização curricular e da aprendizagem, gerencialismo, privatização e desregulamentação, além da desfiguração da função pública do Estado para com a coisa pública e para o conjunto de trabalhadores docentes.

Dito isto, a presente pesquisa congrega ações realizadas em torno da educação básica, com destaque para reestruturação, cujo resultado é a desconfiguração curricular do ensino médio promovida pela contra-reforma materializada na lei nº 13.415/2017.

Problematização: condição e complexidade da política de reforma educacional

O modo de produção capitalista tem ocupado espaço de intervenção ampliado de organização do Estado-Nação e das políticas que dela subjazem, decorrentes, notadamente, pelo avanço das formações econômicas e sociais. Por isto, firma-se examinar o conjunto de políticas públicas e sociais que derivam de sua complexa conjuntura nacional e internacional.

Outrossim, intenciona-se debater as articulações dos interesses privados e de seu papel nas determinações e lógicas que ultrapassam as fronteiras locais, resultando em um processo de ajustamento político-cultural que avulta às exigências de interferência nas dinâmicas nos âmbitos nacional, regional e local, num movimento que almeja a reconfiguração das políticas e seus serviços, em especial, sob o sustentáculo de uma reestruturação produtiva que possui como mote uma nova ordem econômica mundial dinamizada no seio do capital.

Neste cenário, a educação básica pública e suas políticas, como elemento de um todo complexo estruturado, assume o protagonismo, não sem antes considerar suas contradições

dos entes federados. O cenário decorrente da pandemia não se constitui como objeto de análise, mas deve ser considerado conforme necessidade de vinculação com este trabalho.

resultantes dos processos coordenados de crise e reestruturação do capital, de ser um dos ramos da área social que apresenta interfaces com os ordenamentos econômico global e local.

Pertinente ao processo de mundialização, governos neoliberais recrudesceram políticas sob a égide do circuito privatista dos serviços públicos, estruturadas, sobremaneira no âmbito dos Estados, como limitadoras dos direitos sociais utilizando-se de mecanismos para regulação dos serviços.

Este Estado, apresenta como interface de atuação o aspecto reformista que registra dimensões elementares nas políticas públicas de educação no contexto brasileiro, precipuamente no início da década de 1990, espaço temporal atingido por um conjunto de acordos internacionais alavancados por uma concepção de educação como terreno fértil para a introjeção de investimentos, ocupando o espaço educacional com o debate de sua necessidade de transformação em serviço comercializável e distante de sua finalidade como direito social. (AFONSO, 2009; FREITAS, 2009).

Posto isto, na perspectiva de analisar o processo histórico, e assim, com vistas à apreensão dos complexos da totalidade, cabe ressaltar variáveis, aqui consideradas relevantes, do estudo da realidade em Vieira (2001): a primeira delas ancora-se na necessidade de compreender a agenda internacional que contempla pautas de interesses comuns dos países centrais do capitalismo sobre a educação dos que se encontram à margem.

Uma segunda variável pode ser entendida na tradução de suas propostas firmadas no sentido de estabelecer uma visão de educação orientada, “nos moldes semelhantes à teoria do capital humano²”. (2001, p. 61). Por fim, destaca-se a presença de organizações internacionais no país cujas intencionalidades buscam espaço para concretização de projetos na seara educacional.

Nesse intermédio, compactuam-se acordos internacionais com os organismos que promovem vinculações institucionais via contrapartidas dos Estados-Nação, principalmente no que diz respeito ao consentimento para o estabelecimento da agenda dos organismos. No bojo, registra-se que são os financiamentos de projetos nacionais que correspondem a contrapartidas vultosas quanto aos ajustes macroestruturais, que no fim, submetem um alto preço a ser pago pelo país e sua população. (VIEIRA, 2001).

² Ao editar entendimento sobre a relação da THC na educação, Laval (2004, p. 16) apresenta o seguinte comentário: “(...) de acordo com a doutrina do capital humano, o trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido [...], o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional. O conceito norteador é o da “empregabilidade” individual.”

Desta maneira, registram-se nas décadas de 1990 e 2000 um amplo movimento de reformas estruturais que intencionavam alterações, sobretudo no véu das relações de trabalho, no sistema previdenciário, bem como no desenho das políticas voltadas para o setor econômico, fiscal e social.

O discurso propalado tanto pelos organismos internacionais quanto pelos governos locais recaía sobre o chamado alívio da pobreza nos países periféricos do sistema, obviamente, os latino-americanos, no que se propunha a cristalizar a noção de alívio da pobreza como fator de construção da coesão social, no que disso decorre uma primazia dos organismos internacionais como entidades instrumentais centrais em sua concretização no campo das políticas sociais.

Para Pereira (2016), apesar das reformas afeitas ao discurso do alívio, chegou-se aos anos 2000 com índices comprometedores do processo de obtenção de consenso em favor dos “mecanismos de funcionamento do sistema e de adequação dos trabalhadores às novas dinâmicas globais” (p. 25).

Acrescenta-se à perspectiva o período de expansão do pensamento e do discurso dos organismos em torno do papel de execução dos governos, por meio de legislação, programas e ou projetos, das intencionalidades programáticas, principalmente pela alteração de slogans como a passagem da “Educação para todos” por “Todos pela educação”, que “induz cada indivíduo a adquirir competências e habilidades à sorte das pretensas oportunidades do sistema sociometabólico³ do capital”. (PEREIRA, 2016, p. 26).

Observa-se, desta forma, que a reorganização dos Estados em prol de um contexto de reformas associa-se a um projeto conservador ideológico e hegemônico que associa organismos internacionais, governos e o coletivo de empresários numa conformação tríplice que se utiliza da estratégia da Teoria do Capital Humano (TCH) para fincar rumos e diretrizes para o tipo de educação que se busca como resultado de aplicação às camadas sociais.

É neste contexto que a exigência transpassada às finalidades da educação de se valer das competências e habilidades como instrumentos certificadores do ensino a ser praticado com vistas ao reconhecimento e introjeção para o mundo do trabalho, particularmente sob o baluarte

³ Termo empregado por István Mészáros, “o sistema metabólico do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, o que impossibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreendem o sistema. Não é suficiente, portando, eliminar um ou mesmo dois dos polos do sistema sociometabólico do capital, mas é imperioso eliminar os seus três pilares. E essa tese tem uma força explicativa que contrasta com a totalidade do que se escreveu até o presente sobre o fim da URSS (**União das Repúblicas Socialistas Soviéticas**) e os países do equivocadamente chamado “bloco socialista”. (2011, p. 11). (**Grifo nosso**).

do individualismo como porte e norma radical, à luz das sujeições à teoria clássica do liberalismo.

No seio da pesquisa nacional, Frigotto (1995), Gentili (2005), Duarte (2008) e Kuenzer (2016), asseveram que o fator decisivo no processo de desenvolvimento econômico está aportado para a educação, que ganha ampliado destaque com a propagação da TCH dos findos de 1960. “As atribuições escolares no processo de formação foram moldando expectativas político-sociais hegemônicas, e as concepções em torno de sua função ocupam parte dos debates tanto na educação básica quanto na superior”. (PEREIRA, 2016, p. 26).

Levando-se em conta que o debate educacional é permeado por diferentes interpretações e delineamentos de mundo e sociedade, parte-se de Marx (1983) que nos permite seguir pelo caminho da compreensão dos complexos, estruturado pelo trabalho como elemento precursor da ontologia social e do portento educativo, e da educação como elemento fundante da totalidade.

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado ao processo e no salto da gênese do ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Em decorrência, estão presentes no sistema educacional as mesmas contradições e determinações do sistema sociometabólico do capital (MÈSZÁROS, 2011), que nos possibilita depreender que os supostos alicerçantes, em tal medida, da arquitetura em voga, formam um complexo arranjo de relações nas políticas de educação no âmbito do Estado.

Neste sentido, apropriando-se das reflexões de Lukács (2012), convém sinalizar que a totalidade não é, para este momento, uma formalidade do pensamento, mas, e sem dúvida, uma reprodução ideal do que realmente existe. As categorias não são elementos de uma arquitetura sistematizada e hierarquizada, e sim, ao contrário, formas de ser, as determinações de equivalência “elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, sem sentido tanto extensivo quanto intensivo. (p. 297).

Assim, cumpre ressaltar que o capitalismo, em sua caracterização como um sistema friamente de exploração, acumulação e reprodução, somatiza-se com o ideário da qual sua metodologia de reprodução social sustenta simetria com a produção da vida material. Disso decorre a premência na formatação de um tipo de indivíduo que se vincule com as necessidades de manutenção em funcionamento do regime de acumulação, portanto, “a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução”. (HARVEY, 1992,

p. 117), que partem da “forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação que garantam a unidade do processo”.

É com este entendimento das necessidades que são sintomáticas as publicações de documentos e proposições de organismos internacionais e seus precursores internos quanto a viabilização de reformas como únicos instrumentos solutivos aos problemas educacionais, mas que na ocasião, buscam suprir as condições de reprodução social do capitalismo.

Todavia, cumpre observar as posições de Evangelista e Shiroma (2019) quanto ao cuidado a ser considerado sobre as análises que reproduzem teses superdimensionadas no sentido da imposição externa de diretrizes educacionais. Para as autoras, as proposições das políticas educacionais não podem ser vistas com um único viés determinante sobre a educação brasileira, pois se isso ocorre, dispõe o país e suas políticas de educação como aprisionadas das orientações internacionais, deixando de lado interesses da burguesia interna na averbação de determinado conjunto de política, o que põe ao lado importante elemento contraditório sobre a realidade do contexto educacional brasileiro, o que pode incorrer em erro de análise na perspectiva histórico-crítica.

Situáramos, assim, os governos, os legisladores e os profissionais da educação como meros implementadores de proposições internacionais. Essa abordagem prescinde dos elementos de mediação, das resistências internas, das contradições e do agir humano, aspectos que não podem ser negligenciados quando o objetivo é “expor adequadamente o movimento real” e transformá-lo. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 114).

Pesquisas vinculadas ao campo da educação (DARDOT; LAVAL, 2016; FERREIRA, 2011; FONSECA, 2013; FRIGOTTO, 2001; LAVAL, 2004; MARTINS; NEVES, 2015; SILVA, 2022) adotam a afirmativa de que organismos internacionais, atores privados e governos expressam no discurso das reformas o entendimento de que a educação deve estar estimulada pelas demandas do desenvolvimento econômico.

Portanto, uma das prioridades é buscar a formatação de um novo tipo instrumental para os “desafios” da mundialização econômica cujo aporte responda às exigências do mercado de trabalho, o que, desta maneira, inscreve o perfil educacional como “sinônimo de instrução e treinamento, com o intuito de constituir uma força de trabalho adaptada ao contexto do capital”. (PEREIRA, 2016, p. 28).

Desta feita, o que podemos chamar de tríplice aliança entre o setor privado, organismos internacionais e a factibilidade dos governos, encontra vazão, no escopo das reformas na educação, no que Laval (2004) aponta como uma das principais transformações que incidiram

no campo educativo nas últimas décadas, o da “monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora”. (LAVAL, 2004, p. X).

O acordo de Bretton Woods⁴, dentre outros criados nesse período e que tiveram ou não voltados originalmente para a educação forçou as instituições participantes a redefinirem o seu papel e ao mesmo tempo abrir espaço para novas instituições e agências não governamentais adequadas, sobretudo, ao campo da inovação tecnológica e cuja educação é vista como fator de consumo natural dentro desse processo.

Nesse cenário é que as reformas estruturais buscam associar a flexibilização do mercado de trabalho com a responsabilização individual em matéria de educação. (DARDOT; LAVAL, 2016). As reformas sucessivas na educação se configuram como ações de respostas de teor neoliberal, que considera um certo modelo escolar cuja educação se coaduna como uma propriedade privada cujo valor é econômico.

A representatividade de como tais reformas têm sido conduzidas impõe uma realidade que destaca o teor educacional em completude à concepção instrumental e liberal, vinculada a uma transmutação mais geral das economias capitalistas e da sociedade, onde, a relação dos interesses externos é alimentada pela burguesia interna em distintas e variadas nuances.

As reformas liberais de educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a “profissionalização” dos professores, são fundamentalmente “*competitiveness-centred*”. (LAVAL, 2004, p. XIII).

O valor social empregado à educação em sua origem constitutiva, notadamente pelo sentido cultural e político do saber passa a ser orientada, pelas reformas em curso, aos objetivos com viés competitivo prevaletentes na economia mundializada (CHESNAIS, 2000). Entretanto, resta importante destacar que as reformas não podem ser atribuídas apenas em face

⁴ A conferência de Bretton Woods, realizada em 1944, consistiu no processo de construção da hegemonia internacional norte-americana após 2ª Guerra Mundial. Dentre as ações, destaca-se a criação do Banco Mundial e suas agências como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Nos anos de 1960, diferentemente do seu objetivo inicial, a atuação do BM passou a ter como um de seus focos a área educacional, notadamente nos países latino-americanos. “Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços.” (SILVA, 2002, p. 51).

da orientação macroeconômica, mas também as referir sob a lógica que as instaurou, “devemos fugir à tentação de situar a contradição entre o prometido e o realizado por determinada política” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 113).

À luz de Dardot e Laval (2016), o sentido reformista proposto sobre a organização da educação encontra eco nos pilares da Nova Gestão Pública (NGP), particularmente sob seus princípios de estímulo à eficiência e controle. A inspiração da NGP em torno do conceito reformista deriva da crença do fim da era da burocracia para a homogeneização teórica e prática do funcionamento do Estado e do mercado, sendo a educação um fio de cobre que possibilita a passagem de alta voltagem ideológica rumo a um tipo de educação pragmática e a serviço de uma unicidade em favor da formação utilitarista.

O circuito das reformas no Brasil tem se concentrado numa forma de intervenção nas políticas de educação a partir da relação resultante e sequencial entre o normativo e o organizacional. O primeiro tendo como objetivo a desregulamentação da legislação nacional com o fito de adaptação aos determinantes de uma regulamentação internacional, sob a batuta das demandas de mercado, e o segundo, associado ao cumprimento dos princípios organizacionais de uma educação utilitarista e distante de sua finalidade de formação histórico-emancipatória.

A análise da bibliografia relacionada às reformas de educação (CARNOY e CASTRO, 1997; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA, 2004; HORTA, 1982; ROMÃO, 2008; ROMANELLI, 1978), nos conduz à compreensão de que o instrumento da reforma faz parte de uma agenda mundialmente estruturada dos organismos e atores privados, aliados a governos, para um educação com o intuito de configuração de conteúdos restritos a uma determinada performance de adaptação à reprodução do sistema social ancorado pela visão de mercado.

Vigora no entendimento dos autores citados, um histórico reformista que conduz de forma direta uma contenção de demanda e uma classificação entre os que exercem o trabalho complexo e o trabalho simples. Esses, marcados por um estado de precariedade e flexibilização das relações de trabalho, além da baixa remuneração e de uma oferta educacional que beira o não cumprimento do seu direito tendo em vista as condições deficitárias de infraestrutura e da qualidade do conteúdo empregado. Por conseguinte, cabe ao nosso entendimento de que a proposta constante na reforma do ensino médio conflui e converge para uma simplificação do trabalho de forma geral.

Para Neves (2004), as reformas educacionais em desenvolvimento no Brasil aplicam a determinação de um “certo intelectual urbano de novo tipo⁵” (p.5) que, em sentido amplo, são afetados pela naturalização da aceitação das desigualdades sociais, na desresponsabilização do Estado no cumprimento do dever à proteção do trabalho, bem como em decorrência do “associativismo prestador de serviços sociais, em lugar do associativismo reivindicativo de direitos sociais” (Ibidem, p. 3).

Incide em caráter totalmente programado para as demandas de um tipo de educação distanciada de sua perspectiva histórico-emancipadora de formação, onde a lei do mercado, da disposição da ordem burguesa, especialmente sobre a diferenciação de classe, são pontos centrais de sustentação nas proposituras das reformas educacionais voltadas aos moldes de uma sociabilidade neoliberal.

Nesse processo, não podemos considerar apenas a disposição de interesse da classe dominante sobre o papel que deve desempenhar a educação quando nos remetemos à sua organização estrutural, como visto, o conjunto de interesses e intencionalidades se somatizam aos resultados esperados para um tipo de formação em prol da ordem mercadológica.

Contudo, resta claro considerar que as movimentações realizadas reverberam em situações distintas como a necessidade de ampliação de uma educação para a formação de um novo tipo ser fator necessário de ampliação da escolarização, numa massificação necessária do ensino em suas etapas, que no caso do ensino médio no Brasil, vincula-se a uma expansão objetiva por interesses, apesar do conjunto de embates e disputas por sua universalização, do que de fato uma democratização do acesso acompanhada por um fator de qualidade não apenas curricular, mas da existência de um frutífero campo de trabalho capaz de absorver o conjunto de estudantes formados.

⁵ É importante frisar que a determinação de tal termo vai de encontro ao formulado por Antônio Gramsci, em *Cadernos do Cárcere*, volume 2 (2000). Em uma passagem nesta obra inscrita na página 22, Gramsci afirma que os intelectuais de tipo urbano se apresentaram a partir das exigências da nova indústria, notadamente, ligados às suas vicissitudes. Bastante standardizados, se portavam sem nenhuma iniciativa autônoma, mas subalternos ao controle das fases executivas elementares. Assim, resta claro destacar que o novo tipo proposto pela nova ordem educacional, introjeta o discurso de maior autonomia do trabalhador, com o maior uso de suas faculdades intelectuais, contudo, circunscritos pelo movimento de interesse da ordem econômica, o que não deixa de se assemelhar ao intelectual descrito por Gramsci (2000). Ademais, é este universo conceitual que cerca a proposta de reformas educacionais no Brasil. Para Neves (2004), a alteração de perspectivas de formação do intelectual urbano previsto por Gramsci e o intelectual de novo tipo, exigido pelas condições modernas, tem efeito a partir das mudanças qualitativas no processo de trabalho e de produção capitalistas a partir da difusão do modelo de acumulação flexível, particularmente na transposição das correlações de forças internacionais com a ampliação da hegemonia da ideologia burguesa e a falência do socialismo real que requereu transformações na formação do intelectual urbano em nível mundial: “Estreitam-se as relações entre educação e produção”. (NEVES, 2004, p. 7).

A contra-reforma do ensino médio de 2017

A partir de um conjunto de trabalhos acadêmicos e pesquisas realizadas, observa-se que o processo de construção da reforma do ensino médio foi ceifado de sua dimensão democrática, e que um conhecido discurso recupera e confere centralidade à noção de competências do final da década de 1990 (KUENZER, 2017), ao demonstrar o caráter pragmático e a-histórico limitado.

Para Freitas (2014), compreender a reforma do ensino médio exige, a princípio, o discernimento de que tipo de nação se está construindo e qual se procura lograr. Logo, não pode ser a-histórico, mas, pela historicidade, compeli-se em busca dos complexos da totalidade, dos problemas adjacentes às condições de existência. A partir dessa distinção, interessa-nos discorrer sobre a especificidade emanada pela contra-reforma no sentido de sua finalidade como instrumento de alteração da lógica constitutiva de sociedade.

Outro destaque pode ser dado ao caráter da reforma do ensino médio cujo intento está em desviar e reter a demanda ao ensino superior, por isso mesmo, permite utilizar o *slogan* “atalho para o passado” (CUNHA, 2017, p. 373), tendo em vista ser objeto e objetivo recorrente de reformas estruturais de mesmo sentido recorrentes na história da educação brasileira.

No sentido da conectividade com os interesses do passado sobre o presente, Kuenzer (2017) sobreleva que o debate em torno da flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas se intensificaram sobre uma nova concepção requerida ao ensino médio às novas “formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação”. (p. 332)

Das reflexões da autora, cumpre considerar a atenção sobre a fundamentação dada ao discurso da pós-modernidade por meio da fragmentação e individualização latente na proposição da reforma. Escoando o discurso pedagógico, “até mesmo setores mais intelectualizados da sociedade sucumbiram às propagandas orquestradas pelo MEC e veiculadas pelos meios de comunicação”. (KUENZER, p. 352).

Todavia, podemos considerar que o consenso em prol da reforma por aquele setor pode ter um viés de aceitação que se vincula à concepção de sociedade vivenciada e defendida por grande parte em sentido intencional e consciente, ou seja, não foram as propagandas que alcançaram êxito somente e por si próprias, mas porque contaram com a conveniência de interesse ao tipo de formação requerida e desejada pela proposta de reforma.

Segundo Leher (2021), as alterações constitucionais regressivas intensificam o marco de uma contrarreforma a direitos historicamente conquistados, e asseveram as correlações de

forças sob uma educação ancorada à lógica de serviços, que ao fim, promoverá o alargamento do grau de “hegemonia possível sobre o conjunto da sociedade e, necessariamente, sobre os assuntos de Estado em matéria educacional”. (p. 13).

Nesse sentido, torna-se explícita a reversão proporcionada pela reforma como política educacional, particularmente por dispor em ameaça o acesso à educação como bem público em favor de criação de mecanismos distintos de mercado. “Esta ameaça tem recolocado na agenda a discussão das atividades estratégicas as quais o Poder Público não pode submeter a mecanismos de mercado”. (COSTA; MELO, 1995, p. 19).

A partir dessa ideia encrustada nos escritos da reforma, nos apoiamos nas ponderações de Adrião e Venco (2021), de que há dois elementos constitutivos decorrentes nas políticas educacionais brasileiras que devem ser considerados: privatização e a precariedade das relações de trabalho. Não à toa, são partícipes centrais nos anovelados da reforma.

Em vista disso, para as autoras, a privatização é compreendida como uma transmissão de responsabilidades e ativos governamentais para setor privado, em especial, nas proporções do currículo, da oferta educativa e sua gestão. Em tempo, a esses elementos se associa a precariedade nas relações de trabalho, que nos remete à “desestabilização dos empregos estáveis gerando vulnerabilidade social e econômica”. (ADRIÃO; VENCO, 2021, p. 1).

No Brasil, os processos de privatização na educação básica decorrem de modo sistemático-permanente desde os anos de 1990, e assim, podem ser compreendidas a partir da matriz conceitual definida por Adrião (2018), cuja contribuição sobre a atuação da privatização na educação, envolve a incidência na definição dos desenhos curriculares e a “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, de como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem”. (p. 16).

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista. (NEVES, 2004, p. 01).

Assim sendo, vale o registro da influência prevista pela Agenda 2030 (Declaração de Incheon, 2015) para a educação que, para tanto, conta com ações que se consubstanciam em intencionalidades como: reformas educacionais, responsabilização e governança, formação de técnicos e gestores, planos e normativas, dentre outros. Sobre isso, é importante destacar que os novos espaços previstos por uma política reformista exigem uma maquiagem normativa alicerçada pelas mudanças na legislação. (BERHING, 2003, p. 238). Acrescenta-se a esta perspectiva da autora, o fato de que as reformas educacionais são alocadas sob o crivo de

instrumentalização adaptativa à dinâmica do capitalismo, principalmente associadas à diminuição do “custo” da educação, orçamento, encorajando a diversificação de um limitado financiamento, o que gera consequências graves nas condições de oferta, permanência e qualidade.

Sob esse viés reformista é que se apresentam as movimentações em torno da proposição do PL nº 6.840/2013, e da Medida Provisória nº 746, de 2016, que resultou na aprovação da lei da reforma nº 13.415/2017. Por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, instituiu-se o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com o objetivo de subsidiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal na elaboração e na execução dos Planos de Implementação do novo currículo, com vistas a contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus itinerários formativos propostos.

O que dizem os dados sobre o ensino médio

Tendo em vista as reflexões expostas, observa-se pelos dados do censo escolar brasileiro de 2021 que houve, no Brasil (considerando as dependências administrativas federal, estadual e municipal), uma diminuição de 1,3 milhão de matrículas em relação ao ano de 2016 (de 39,8 para 38,5 milhões) nos estabelecimentos públicos de ensino, ano de apresentação da MP nº 746. Acompanha este decréscimo a redução de nove mil escolas públicas, de 146 mil em 2016 para 137,8 mil em 2021.

Como última etapa da educação básica, o ensino médio tem instigado um conjunto de debates em torno de questões como dificuldade de acesso, má qualidade do ensino, finalidade e objetivos que divergem do interesse do público beneficiário, os jovens. Em vista disso, os dados de 2021 também indicam uma diminuição do número de matrículas nas escolas públicas para esta etapa de ensino. De 7,1 milhões em 2016 para 6,8 milhões em 2021.

Informações constantes na PNAD⁶ de 2021 sinalizam para uma taxa de frequência à escola para os jovens de 15 a 17 anos de 95,5%, entretanto, resta observar que, somente 68,4% da taxa de frequência concentrava discentes com idade apropriada de aprendizagem. No mesmo ano, a taxa de distorção idade-série de estudantes com idade regular de ensino médio foi de 28,2%, aqui considerado elevado.

Importa frisar que, em vista de deter o maior número de matrículas, é na esfera pública que se encontra a maior taxa de distorção, 36% para o 1º ano, 30% no 2º ano e de 25% no 3º

⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 de ago. 2022.

ano. Nas escolas públicas, estudantes do sexo masculino apresentaram as maiores taxas de distorção idade-série, no segundo ano da etapa de ensino, por exemplo, a discrepância chega a 8,2 % entre homens e mulheres. É também, no segundo ano em escolas urbanas estaduais que encontramos a maior taxa de distorção para o ano de 2021, cerca de 29%.

Acrescenta-se que o problema se amplia na apresentação dos dados que indicam o abandono da escola ou o encaminhamento para a educação de jovens e adultos de estudantes nessa faixa etária. Cerca de 486 mil jovens na faixa etária estão fora do ensino médio, sem tê-lo completado, e 1,9 milhão frequentam etapas educacionais divergentes à idade regular, como ensino fundamental regular, ou alfabetização de jovens e adultos.

De acordo com a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), o ano de 2016 foi definido como o de universalização do ensino médio destinado ao conjunto de pessoas de 15 a 17 anos, logrando até 2024, 85% das taxas líquidas de matrícula. Contudo, para tanto, deve-se alavancá-las em 15,5%, dado que estas foram, em 2021, de 69,5%.

Desse contexto, em 2021, 52% das matrículas indicavam ser do sexo feminino, e os restantes, 48%, do sexo masculino. Quanto a cor/raça, 33% declararam ser brancos, e 41% negros, com amarelos e indígenas apresentando os menores percentuais de declaração, 1%, respectivamente, e cerca 24% não declararam.

Conforme Censo Escolar de 2021 há no país cerca de 1,7 milhão de docentes nos estabelecimentos de ensino público, concentrados em grande parte nas redes estaduais e municipais de ensino, 37% e 66%, respectivamente. Destes, 79% são do sexo feminino, sinalizando o perfil de maior presença feminina na docência da educação básica, e 24% possuem mais de 50 anos de idade, praticamente 1/4 deles próximos da aposentadoria.

Entre os professores, 87% possuem graduação completa, mas ainda é baixo os que ascendem aos cursos de pós-graduação: 81 mil com mestrado, e outros 17 mil com doutorado. Atualmente, os números indicam 46% de professores da educação básica com alguma pós-graduação, com a maioria nos cursos especialização *Lato Sensu*.

É neste cenário que alguns segmentos da sociedade, como o empresarial e o midiático, apontam a reformulação do ensino médio como alternativa para a aumentar a atratividade dos estudantes para os estudos, diante de uma suposta crise pela qual passaria o ensino médio. Para os que defendem essa ideia, o principal benefício concedido está na efetividade da transição dos jovens entre a escola e o mercado de trabalho.

É sob este contexto que o termo reforma será, na presente tese, substituído para “contra-reforma” com base nas reflexões de Behring (2003) e Coutinho (2012). À primeira autora, coube ressaltar que os processos de reforma amparados pelo Estado são retratos do “contexto

das transformações mais profundas engendradas no mundo do capital” (2003, p. 31) e sustenta que as reformas estão sintomaticamente amparadas pelo desmonte estrutural cujo objetivo principal atinge e faz retroceder os direitos sociais, no que podemos citar a educação.

Retomo, então, o mote de que há uma *aparente* lógica esquizofrênica que atravessa a relação entre o discurso da “reforma” e a implementação da política econômica, o que é pouco surpreendente, já que este é um componente central da disputa político-ideológica em curso. Ver-se-á que a prática da “reforma” é perfeitamente compatível com a política econômica, o que reforça a ideia de que o discurso é pura ideologia e mistificação, no sentido de falsa consciência. (BEHRING, 2003, p. 202).

Nesse sentido, a autora acrescenta a esta perspectiva a busca do termo reforma em tentar o disfarce de influência da teoria da escolha pública sob o prisma de orientação neoliberal. Ademais, o termo reforma está sob o efeito ilusório de parecer progressista que, tentando se distanciar da visão neoconservadora, resulta na confusão do debate político sobre o que de fato é uma reforma que atinge direitos conquistados a partir de reformas às suas ações, e que, portanto, aquela acaba por se constituir de fato em uma contrarreforma.

Para Coutinho (2012), a contra-reforma afirma-se no âmbito da restauração, onde não é novo que subjaz, mas, precisamente o velho sem que haja uma exposição clara do que está se reformando sobre aquilo na qual se propõe a reformar, ou seja, há uma manutenção das origens com os vícios conceituais que argumentaram em prol da reforma.

Nesse sentido, a análise desenvolvida prima pela defesa de que se pôs em curso uma contrarreforma que, tendo por base as reflexões de Antônio Gramsci (2020) em seu “Cadernos do Cárcere”, apresenta como significado ao termo o que se entende por restaurações realizadas com a combinação entre o velho e o novo, com predominância do primeiro sobre o último. “A Contra-reforma, [...] de resto, como todas as restaurações, não foi um bloco homogêneo, mas uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo”. (GRAMSCI, 2002, p. 143).

Com isto, aventa-se que a contra-reforma resulta de uma reorganização do regramento formal de constituição da educação brasileira, para tanto, se utiliza da normativa para a educação básica para imprimir os mais indelicados e pontuais interesses no ensino médio brasileiro. Ao discutir o termo “contra-reforma” no Estado brasileiro dos anos de 1990, demarcado, em especial, pela chamada reforma do aparelho do Estado, Behring (2003) abre caminho reflexivo sobre o quanto há de similar ao campo da educação. Para a autora, dentre os traços representativos que caracterizam o termo estão as categorias da flexibilização e da privatização. No escopo da contra-reforma, essas categorias estão presentes quanto no que diz respeito à flexibilização curricular e de trabalho docente com a incidência do notório saber e de

licenciatura em qualquer área, quanto na possibilidade de oferta curricular por meio parcerias entre os sistemas de ensino e entidades promotoras de educação à distância, tendo em vista a permissividade concedida à oferta curricular. Posto isto, o que tenta se revelar como reforma, ao fundo se constitui como contra-reforma sobre direitos historicamente conquistados.

Fundamentação teórico-metodológica

Na incursão histórica do pensamento humano, distingue-se a construção filosófica assentada nas concepções de desenvolvimento de mundo, em especial a que deriva do deslocamento da prioridade ontológica e do caráter epistemológico. Nessa direção, com o fito de construirmos entendimento sobre o debate em torno da qual se estabelecem as políticas públicas em educação no Estado capitalista, faz-se conveniente buscarmos contribuições das investidas conceituais do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), especialmente pela centralidade que o método nos possibilita na leitura da realidade.

Em Netto (2019), temos anotadas as afirmações de que, tanto o materialismo histórico quanto o dialético fazem parte de dois blocos de saberes interligados, onde o primeiro se comporta como uma teoria geral do ser que privilegia as contradições, e o segundo, se caracteriza como a aplicação “dos princípios dessa teoria geral do ser ao estudo da sociedade” (p. 20).

Desta maneira, convém considerar que o materialismo imprime importante oposição ao idealismo das teorias do discurso e da linguagem, posto que ele não se aporta em considerar que apenas a consciência tem a existência do real e que o mundo material, a natureza e o ser, não existe apenas nela e partir dela. Ao contrário, tem como critério filosófico de que a matéria e a natureza e o ser, são, na realidade objetiva aquilo que existe fora da consciência humana e de forma independente dela.

O mundo, em si, tem por natureza a materialidade com seus múltiplos e variados fenômenos que fundam variadas formas e modalidades de movimento da matéria. Não se detém à análise apenas dos vínculos mútuos e das relações de interdependência entre os fenômenos, mas dispõe em evidência as leis com as quais se apresentam a matéria em movimento. Em Engels (1976), o que se estabelece como concepção materialista do mundo tem como fundamento a concepção da natureza tal como se exhibe, sem necessidade de figura supra para sua compreensão.

Isto posto, buscando aproximação à proposta de análise presente nesse trabalho, considera-se a oposição de concepções convergentes ao que foi tratado por Mészáros (2009). De um lado, valoriza-se o legado científico, que emerge e evidencia a realidade tendo como

ponto de partida e de vista, o capital, e, de outro modo, uma percepção que, ao privilegiar a centralidade da determinação social do preceito científico, eleva e assimila o mundo a partir das condições dos que vivem do e pelo trabalho.

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 44).

O trabalho, para Marx (1983), é o que fundamenta a realidade concreta e histórica. Nesta perspectiva, as diferentes fases de divisão do trabalho é que determinarão a divisão dos indivíduos, tanto no aspecto material quanto instrumental, a partir da forma assumida em cada época histórica.

É sob a autoridade do capital que o sujeito é detentor dos meios de produção e atua como figura central que distancia o produto do seu produtor. “Ou seja, os trabalhadores não detêm os meios de produção e, como resultado desta realidade, os capitalistas compram a força de trabalho dos trabalhadores” (PEREIRA, 2016, p. 32), estabelecendo objetividade na relação social decorrente do modo de produção.

É por meio desse ponto de vista conceitual que a análise de uma determinada formação social exige a consideração de sua totalidade, especialmente na compreensão das formas como ocorrem os nexos de poder e sobreposição de uma classe sobre outra, pois “somente assim será possível compreender a dinâmica do modo de produção da vida em um determinado período histórico.” (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 104).

Assim sendo, à luz da instrumentação de análise histórica, entendemos que é no conflito entre capital e trabalho que estão dispostas as intencionalidades e realizações no campo da realidade concreta. São essas categorias que nos permitem assumir as condições antagônicas do permanente conflito da determinação social, ao mesmo tempo que abre a possibilidade de determinação da divisão social de classes na estrutura da sociedade contemporânea cujo trabalho é propulsor das contradições em todos os campos e ramos de disputas sociais.

Neste movimento, Lukács (2013), ao transcorrer sobre a afirmativa de que nos ocupamos, dentro da análise histórico-dialética, do complexo da sociabilidade como forma do ser, “colocamos acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um tom privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social”. (p. 44), justamente por ser o trabalho detentor de um caráter de transição, uma inter-relação entre o homem e natureza, tanto inorgânica quanto

orgânica que demarca a transição entre o “homem que trabalha e o meramente biológico e social” (Ibidem, p.14).

Para o autor, a atividade laboral proporciona ao ser humano o desenvolvimento cultural, social e econômico, possibilitando sua inserção na sociedade e a realização de seus objetivos. Além disso, o trabalho gera conhecimento, estabelece relações entre os indivíduos e cria novas formas de expressão artística.

Outrossim, resta claro observar que neste contexto, o capitalista detém o controle das relações de produção, comandando o processo de produção e determinando as condições de trabalho. Além disso, o mesmo capitalista também tem acesso ao lucro gerado pelo trabalho dos trabalhadores, pois possui o monopólio sobre os meios de produção, cuja exploração é uma característica essencial deste modo de produção, de tal forma que uma parte da força de trabalho é retida por ele.

Ainda em Lukács (2013), tem-se o entendimento de que o trabalho é elemento que define a existência humana como um todo, pois é por meio dele que os seres humanos organizam e expressam suas necessidades e desejos, enquanto criam e mantêm o tecido social. É o trabalho que permite que as pessoas adquiram conhecimento, habilidades, conexões sociais e acesso aos recursos necessários para sobreviver e prosperar. Além disso, o trabalho é responsável por fornecer ao indivíduo um sentido de propósito e satisfação pessoal, pois é ao trabalhar que ganhamos nossas conquistas e possibilidades de mudança.

Sendo assim, ao afirmar que o trabalho é o elemento fundante do ser social e, conseqüentemente, a venda desse trabalho estrutura a ordem burguesa do modo de produção do capital, o materialismo histórico-dialético não está apenas se baseando em um determinismo econômico, mas, se baseia, também, nos múltiplos fatores que influenciam a formação da sociedade e os efeitos da ação humana nela empregados. Com isto, o trabalho é visto como o meio pelo qual o homem produz e distribui bens e serviços, e que, ao mesmo tempo, contribui para a formação da estrutura econômica, social e política da sociedade, o que disso decorre na visão de sua natureza como instrumento permanente a ser utilizado pelos matizes presentes nos dutos de sustentação e de estabelecimento econômico-cultura na sociedade.

Mas o que é o trabalho em geral? [...] é toda transformação intencional do homem sobre a natureza e tem ao menos três fases: i) o projeto, em que o homem idealiza algo a ser feito e para isso utiliza de sua consciência, que é construída coletivamente; ii) a execução, momento em que o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo se transforma; e iii) o produto, que é a objetivação do sujeito e a subjetivação do mundo em interação e em um movimento dialético, complexo e social. (PEREIRA, 2016, p. 33).

Neste contexto, a ação humana desempenha um papel importante na interação entre atividade, pensamento e conhecimento, pois é por meio da sua interação que o todo é alterado e as partes são afetadas. Por meio da ação humana, é possível transformar os pensamentos e ideias em ações e resultados tangíveis, que podem ser usados para aprender e criar formas de pensar. Para Rodríguez (2014), o materialismo histórico-dialético contribui na elaboração do conhecimento científico e social, permitindo uma maior aproximação do real e cujo trabalho tem sido o instrumento de maior representatividade no ciclo de movimentação social.

A essa perspectiva, na tentativa de se compreender a complexidade histórica das relações humanas, na qual a categoria trabalho exerce primazia de construção da realidade, acrescenta-se o fato de que o método nos fornece importante instrumentalização de análise, o que Engels (1976, p. 29) contribuiu na definição das três leis do processo dialético:

As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da história da natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas essas fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas, principalmente, a três:

- 1) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa.
- 2) A lei da interpretação dos contrários
- 3) A lei da negação da negação

Na primeira lei, de **transformação da quantidade em qualidade e vice-versa**, é ponto chave a compreensão de que a alteração sobre um determinado objeto provocará alterações em sua qualidade, conseqüentemente em sua quantidade e vice-versa. Na lei de interpretação dos contrários, todas os elementos estão interligados, tudo tem a ver com tudo, os distintos objetos e fenômenos não podem ser analisados de forma isolada, requerendo, desta maneira, a interpretação pela totalidade constitutiva. Na última lei da dialética, **negação da negação**, é importante frisar que se trata do retorno ao passado, a repetição do velho, numa interligação entre o presente e o futuro.

As categorias permitem o entendimento de como as relações sociais e as formas de produção se relacionam, gerando novas formas de conhecimento, que são importantes para a compreensão de como se constitui a realidade social, e como ela pode ser transformada. Ao analisar as categorias, é possível traçar um percurso sobre como a sociedade se constitui e se reproduz, compreendendo como o modo de produção capitalista se manifesta e perpetua.

O materialismo histórico-dialético oferece uma base teórica que permite ao pesquisador apreender o mundo social como um processo em transformação, bem como a compreensão de como o capital, o trabalho e as relações sociais interagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade. É por meio deste método que a realidade social pode ser analisada e compreendida, revelando as contradições e as tensões entre os diversos grupos sociais.

Neste caso, assumimos que a reforma em curso, objeto deste estudo, tem como pontualidade aquilo que emerge da análise histórico-crítica, de que a categoria simples do trabalho entra como justificativa para sua existência, no que propomos constituída de uma necessária análise decorrente da consideração da categoria metodológica da totalidade.

Tendo em vista que o real só pode ser compreendido a partir do reconhecimento de suas múltiplas determinações, a educação ora é o instrumento na qual perpassa os interesses pertencentes aos múltiplos fatores da realidade, outrora, é um dos eixos que permitem a interpretação desse real a partir dos complexos de sua totalidade enquanto instrumento de transformação social, visto que falar da totalidade não significa colocá-la como sinônimo de todas as coisas.

Apreender a totalidade não corresponde a conhecer totalmente uma dada realidade. Os fatos existem em um conjunto, não linear, de fatos ou acontecimentos e só em relação a esse conjunto podem ser compreendidos. E é precisamente a categoria da totalidade, cuja complexidade não se reduz à ideia de localizar todos os fatos com os quais o tema se relaciona, que permitirá aceder às múltiplas determinações dos fatos, das fontes, determinações que não podem ser conhecidas na totalidade. A produção do conhecimento torna as categorias de pensamento concretas: os elementos teóricos viabilizam aproximações à totalidade. A consecução da “verdade” relaciona-se ao problema da aparência do real. A superação da aparência e a reflexão sobre o real o tornam inteligível. É necessário construir tal inteligibilidade pelo empenho em ultrapassar a aparência para atingir a essência. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 106).

Nesse sentido, aventa-se com esta pesquisa interpretar o real motivo para qual se presta a contra-reforma, associada ao trabalho no sentido de que tipo de trabalhadores serão formatados para a sociedade cujas bases estão ancoradas na flexibilidade do sujeito às necessidades de mercado.

Assim, cabe ressaltar que as classes sociais se conformam a partir da estrutura e consciência de classe no bojo dos acontecimentos históricos e contraditórios que, na conexão direta entre trabalho educação, realiza-se por meio de uma cadeia de mediações sociais, políticas e culturais que promovem a tessitura do mercado. Disso, cumpre salientar o contexto de crise capital na divisão internacional do trabalho. (CHESNAIS, 2013; MÉSZÁROS, 2021).

Sobre este legado de mediações resta importante apontar as conquistas e os embates de classes em torno da educação. São dessas representações as conquistas que permitiram ao menos o crescimento do acesso da população marginalizada aos conceitos básicos de ensino, ato ratificado em considerações definições postas no texto da educação da Constituição Federal de 1988, além das realizações das inúmeras conferências de educação adequadas à necessidade da universalização do ensino. Junto a esta intenção se dispôs junto o conteúdo necessário, e ao

padronizar o conteúdo, a atual reforma do ensino médio incide, também, as lutas historicamente acumuladas pela educação, se distanciando do entendimento de uma real reforma, se pondo como contra-reforma.

Pressupostos metodológicos e a centralidade teórica

A perspectiva do materialismo-histórico-dialético busca sublinhar que a ciência não é um conjunto neutro de dados empíricos, mas sim um campo de disputa ideológica, no qual se lutam pelo domínio de diferentes perspectivas científicas e conceitos. A ciência é vista como um produto de determinadas condições históricas e de situações sociais específicas, desenvolvendo-se num contexto de luta de classes.

Nesta senda, a história é constituída por um processo dialético com interação entre as classes cujos valores se enfrentam de modo a alterar as condições de existência, e assim, gerar novas formas de pensamento. “uma classe hegemônica procura transformar a sociedade à sua imagem, reinventando o sistema econômico, as instituições políticas, os valores culturais de uma sociedade, todo o seu modo de inserção no mundo”. (POULANTZAS, 1977, p. 194).

Disso, se põe a ideologia como forma na qual as classes dominantes conseguem impor suas crenças e valores às classes subordinadas. Ela não é apenas uma estrutura de representação, mas também um mecanismo de dominação social, pois oculta e naturaliza as desigualdades existentes na sociedade. É, dessa forma, fundamental para a manutenção dos sistemas de dominação, apontar

aqui as características específicas da ideologia capitalista dominante, por meio da qual uma classe ou fração consegue apresentar-se como encarnando o interesse geral do povo-nação, e condicionar, por isso mesmo, uma aceitação política específica da sua dominação por parte das classes dominadas. (POULANTZAS, 1977, p. 215).

A ideologia é, portanto, um conjunto de valores compartilhados pelos membros de um grupo social que servem como base para a formação de sua estrutura e sistema de crenças. Esta estrutura é então usada para orientar as ações e decisões, bem como estabelecer os limites do que é aceito e não aceito, por isso é considerada um dos pilares da relação política entre os reformadores. Disso decorre que esta categoria, nuclear para os escritos deste trabalho, apresenta os seguintes movimentos sobrepostos à lógica da reforma do ensino médio.

O **primeiro** está associado à tentativa de fazer crer que há uma necessidade de reforma, quando ao cabo e ao fim está em curso um processo de implantação de um modelo de formação que tem como característica principal a desconfiguração curricular, de gestão e de oferta do ensino médio brasileiro.

Um **segundo** movimento está associado à exaltação dada à reforma como instrumento de solutiva dos problemas educacionais, quando, ao contrário, amplifica e mantém aspectos conservadores da política educacional como a acentuada desigualdade de acesso e de qualidade, bem como de precariedade e intensificação do trabalho docente.

Por último, um **terceiro** movimento não menos relevante é o da padronização que a reforma tenta empregar, ao impor aos sistemas educacionais um mesmo caminho tendo em vista distintas trajetórias históricas, políticas e sociais. A padronização dos sistemas escolares pode levar a resultados prejudiciais, pois nega o papel social da escola.

Ao padronizar o currículo, também se nega a função social do ensino, que é a de preparar para a vida em sociedade sob os preceitos da criticidade de mundo. Uma inadequada generalização resulta em uma educação padronizada, que pode não ser a mais adequada para o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a generalização do currículo pode levar a uma maior desigualdade social, pois aqueles que possuem recursos econômicos e/ou culturais adequados podem ter acesso a melhores estruturas educativas.

A ideologia, neste sentido, não é apenas um pensamento, mas um conjunto de ações que buscam proteger e consolidar a posição do dominante, apresentando-o como o único capaz de solucionar os desafios da sociedade. Objetiva naturalizar a dominação, ou seja, justificar sua existência como parte de uma ordem natural. (HÚNGARO, 2014).

Isto posto, observa-se que a ideologia é uma forma pela qual nos apropriamos da realidade, por meio de crenças, valores e desejos, e ao mesmo tempo é a forma pela qual somos apropriados, seja pela dominação de classe, seja pela dominação de gênero, seja pela dominação étnica. Assim sendo, a realidade é construída e transformada, e é também o meio pelo qual as pessoas são condicionadas a se adaptar às circunstâncias das suas relações sociais.

À vista disso, a ideologia trabalha com o uso de representações e crenças que limitam ou direcionam o pensamento e o comportamento das pessoas, criando uma realidade distorcida. Ela age como um mecanismo de controle social, pois impede que as pessoas percebam a realidade e os interesses econômicos que estão subjacentes às suas ações.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre os seminais posicionamentos de Gramsci (2020) quanto ao conceito da ideologia, verificamos a importante interpretação dada por ele em relação ao conflito entre o seu aspecto orgânico, que são necessárias a certa composição, e arbitrário, que se reveste de racionalismo e voluntarismo.

Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é a validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais do que

“movimentos” individuais, polêmicas etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma). (GRAMSCI, 2020, p. 237-238).

Sobre ideologia, Poulantzas (1977) apresenta reflexão original ao que chama de “sobrepolitização”. Ao falarmos da relação que a ideologia tem com os sentidos das classes dominantes e a incursão de seus interesses, esses não podem ser confundidos com uma concepção de mundo única e própria de tais classes, pois elas não refletem apenas suas condições de vida, mas “também a relação política concreta (...) entre as classes dominantes e as classes dominadas”. (p.197).

O que resta de importante nessa reflexão, aonde se aloja a temática de reformulação do ensino médio, é que não se trata apenas da tentativa de incursão de aspectos ideológicos, pelo caminho da política educacional, de uma classe dominante, mas o estabelecimento de um sentido ampliado de lógica societal, pois uma ideologia dominante “profundamente impregnada pelo modo de vida de uma classe ou fração, pode continuar a ser ideologia dominante mesmo que essa classe ou fração já não seja dominante.” (POULANTZAS, 1977, p. 198).

No decurso do que seja possível interpretar o conceito de ideologia, Gramsci (2020) traz como assertiva o fato de que o conceito não se define pelo conjunto disperso de conhecimento ou noções, mas que tem como ponto crivo o processo de simbolização, de transposição mítica, o modo de vida em geral. De resto, chamamos a atenção para que a compreensão sobre ideologia estaciona na necessidade de consideração de seus limites: “pela estrutura global de um modo de produção e de uma formação social”. (POULANTZAS, 1977, p. 203).

Podemos, assim, indicar que a função empregada a ela – a ideologia – tem como papel original e sobredeterminado, nas sociedades, as relações de classes pelas quais estão alocados os seus agentes. Chauí (1980), converge, sobremaneira, ao demarcar a função ideológica de práxis social, pois, dirigindo-se à experiência imediata dos elementos e fatos da vida social, elabora imaterialmente um agrupamento de concepções e representações.

A educação, em seus processos, disponibiliza espaços para a reprodução e imputação da ideologia. Contudo, resta importante observar que ela tem sua gênese na realidade social, na qual o fundamento básico é sustentado pelas relações de poder ancoradas, substancialmente, no espectro econômico, “uma vez que é propriedade dos meios de produção que garante também o exercício do poder social”. (SEVERINO, 1986, p. 52).

Nesse intento, as relações de poder não se concretizam de forma isolada e sim com a politização que é promovida pelas instâncias institucionalizadas do Estado. Este executa suas ações necessárias e pertinentes para o alcance do poder social. O decurso da política

educacional acionada por este Estado se faz por meio de uma ideologia amparada no plano das ideias, planos, medidas administrativas e legislação.

Como descreve Severino (1986), o desenvolvimento do processo educacional ocorre conforme o regramento jurídico e seus ordenamentos legais, notadamente, construídos e prescritos pelo poder político-burocrático incorporado pelo Estado. Assim sendo, como todas as outras atividades consumidas pela sociedade, a educação é posta como mais um dos elementos que não se encontram alijados do controle jurídico-legal “estabelecida a nível da organização do poder político que domina e dirige toda a vida social. “(SEVERINO, 1986, p. 54).

A educação não escapa das determinações previstas na relação classe dominante, poder ideológico e hegemônico, fazendo com que as ações resultantes do fazer, por meio da legislação, prescrevem um caminho histórico passível de análise sobre os determinantes que a conformam, organizam e direcionam o funcionamento das instituições e processos educacionais.

Sobre as diretrizes legais, estas têm como alicerce a justificativa de que o Estado é o detentor por direito de manutenção da harmonia da sociedade, particularmente sob o princípio soberania dos meios de manejo social. Nesse sentido, cumpre a legislação o dever de direcionar a prática de tal forma que os interesses da sociedade sejam contemplados, garantidos e realizados como veículo de transmissão na ponte entre os princípios doutrinários dominantes e o aparato escolar.

Aventa-se dessas considerações que a legislação na perspectiva da política educacional não se nutre apenas do corpo ideológico, mas por se propor a narrar um discurso sob dois vieses: um explícito, que está encrustado nas letras do elemento legal, e um outro real, que em grande parte apresenta as reais intencionalidades do objetivo particular, dos que construíram o instrumento, um ocultamento do não dito enquanto apetrecho ideológico.

Na história da educação brasileira, o Estado aparece, a cada momento, como o agente que, de perto ou de longe, busca coordenar seu desenvolvimento e sua manifestação, fazendo sítio através das diretrizes legislativas, que lhe dão instrumentos de intervenção na vida da sociedade brasileira. Implementa, assim, sua política educacional, definindo *objetivos*, estabelecendo normas e aplicando *recursos materiais* necessários para a sua realização, avaliando resultados. (SEVERINO, 1986, p. 56).

Nesse sentido, em Evangelista e Shiroma (2019), encontramos importante enunciado sobre o comportamento quando da análise de documentos, particularmente no entendimento dos objetivos explícitos ou implícitos de certa ação política, com vistas a compreender como se articula o projeto hegemônico.

Desse indicativo, acrescentam as autoras que o estudo de determinada política requer a extração da realidade objetiva dos documentos, principalmente impondo-os a uma posição ativa como interlocutor do conhecimento. Ademais, afirma-se a intenção de posicionar os documentos como produtos de informações selecionadas e carregadas de tendências e proposições, que se declaram e se revertem de um conjunto de proposições, preceitos e manifestações, “constituídos pelo e constituintes do momento histórico”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 101).

Resta importante observar que há uma capacidade intrínseca no uso de documentos, especialmente no campo da política pública. Detentores de perspectivas, autorizam captar a racionalidade política existente, desde que acertadamente interpelados no que contém. A desconstrução do documento é uma das tentativas válidas para captar suas inconsistências, suas contradições, ou mesmo seus argumentos ousados pouco aceitáveis.

Disso, torna-se válido destacar que a fonte documental não se constitui apenas do anúncio propriamente dito, de suas interconexões entre códigos do aparelho alfabético. A importância de sua informação disponível não reside somente no que aparentemente é visto como referência última disponível, há nele mais do que é aludido textualmente, onde o silenciado pode até ser mais relevante do que se declara abertamente. “Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 102).

Destarte, trata-se de oferecer obediência ao entendimento de que a teorização no campo da pesquisa exige validação a partir de suas fontes, e, notadamente se utilizando de documentos, compete não se pautar apenas nos elementos do senso comum, mas de uma subvenção teórica que contribua para análises objetivas. Portanto, elenca como fundamento um trabalho de exame cuidadoso na tentativa de deparar-se com a gênese reveladora das ideias básicas que estão no cerne para uma determinada reforma.

Nesse processo, é mister pontuar importante reflexão emprestada de Evangelista e Shiroma (2019), de que as fontes documentais devem ser analisadas sob o prisma das relações hegemônicas burguesas, cujos documentos governamentais resultam de órgãos e instituições originados a partir da defesa dos interesses dominantes, não podendo se transgredir ao erro de

circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho do Estado. Cotejá-los com a documentação produzida por aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, fundações empresariais, organizações multilaterais e a de intelectuais que gravitam em sua órbita, é crucial para apanhar o fenômeno em sua produção mais geral. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 111 – 112).

Como uma política, a proposta reformista requer que sejam descobertos os sujeitos de sua construção, tendo em conta que não operarão de forma espontânea, mas carregados de intencionalidades, influências e conceitos.⁷ Por isso mesmo, acreditamos ser importante considerar alguns aspectos de análise da política da reforma, delineados pelas autoras. Em um primeiro plano, o sentido financeiro-econômico não pode ser distanciado da lógica que o instaurou para atribuir livre-arbítrio à política social, bem como não deve incorrer no equívoco em aceitar que o projeto anunciado seja o único vetor da finalidade almejada.

Para Moraes (2017), há uma propensão analítica da política educacional que verbaliza constantemente a ação externa internacional como impositiva às diretrizes educacionais que ao fim e ao cabo reconhecem os interesses maiores de classe numa espécie de ofuscação das contradições existentes, “ignorando as formas de relacionamento das forças sociais que lhes são constitutivas”. (MORAES, 2017, p. 419).

Não se pretende uma análise da legislação e documentos de forma mecanicista, grosso modo como expressão única e exclusivamente dos interesses das classes dominantes, mas de perceber sua dinamicidade e interrelação no campo educativo, cujas dimensões do fazer pedagógico, permeadas pelos requisitos normativos, se estendem da política educacional às práticas de sala de aula.

Como ordenamento jurídico específico, relacionado a outros ordenamentos, a legislação educacional não se encontra isolada, mas associada a um cenário de regras com relações particulares entre si. A essa questão, faz-se importante considerar que “(...) a lei, enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve estar em conflito com o sectarismo ideológico de classe”. (THOMPSON, 1987, p. 361).

Para o autor, está presente nesse cenário a “retórica da legitimidade” como tentativa de se compreender as distintas proporções da legislação, apesar de considerar que o fazer na política não se esgota e nem se limita às indicações do aspecto legal, mas por ele está iniciada. Desta maneira, levando em conta que a lei em apreciação é a da contra-reforma do ensino médio, destacamos que a observar de forma isolada não é suficiente, o que exigirá “um intenso trabalho de cruzamento de fontes”. (FARIA FILHO, 1998, p. 122).

⁷ Newton Duarte (2005), assinala importantes conceitos que balizam uma teoria crítica sobre a educação que se contrapõe às intencionalidades espontâneas de determinada proposta de política, como por exemplo, a que delimita a reforma do ensino médio: “dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, divisão social do trabalho, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade e trabalho educativo”. (p. 98).

Considerando o que foi apresentado, **se propõe como tese** o seguinte enunciado: a contra-reforma do ensino médio está engendrada como parte de uma política que se conforma por meio do processo de recomposição e adaptação do capitalismo no Brasil. Nesse sentido, os pressupostos político-ideológicos da contrarreforma são impulsionados pela configuração de um ensino médio que se dispõe a um projeto de nação assentado na relação gerencial entre o Estado e o setor privado, que busca a formação de um cidadão marcadamente empreendedor e ajustado à simplificação e ou inexistência do trabalho formal.

Procedimentos: pesquisa documental

Parte-se da análise documental como espaço de possibilidade analítica, e esta tem papel fundamental para o presente trabalho de pesquisa tendo em vista que os documentos (leis, portarias e relatórios) emitidos pelos órgãos públicos e entidades representativas contém, consoante Queiroz (1999), “formas de se apreender a realidade em determinado momento, local, região, país, fornecendo informações ou servindo de provas para informações já obtidas” (p. 22). Para Bardin (1977), documentos se portam com elementos forjados que ocultam sentidos que necessitam ser decifrados.

A realidade possui uma dimensão concreta que deve ser apreendida a partir da definição de categorias históricas de produção material, com significados concretos, para se chegar à totalidade, síntese de múltiplas determinações e unidade da diversidade. (SOUSA, 2018, p. 21).

Desta maneira, analisa-se o conjunto de documentos envoltos ao processo de formulação, aprovação e implementação da reforma do ensino médio no intuito, em especial de escrutinar os determinantes políticos que tentam solidificar interesses mercantis sobre o ensino médio. Destaca-se que os documentos básicos da pesquisa foram separados a partir de sua vinculação com o tema-objeto, permitindo, desta maneira, um entrelaçamento entre as perspectivas produzidas e associadas ao processo de estruturação do trabalho.

Nesse sentido, um fator contributivo para isto está centrado na possibilidade de combinação das informações de forma integrada, em um comparativo de uma fonte com a outra, que permanecendo lado a lado, proporcionam uma análise composta geral do problema. O estudo se propõe a utilizar fontes primárias e secundárias, sustentadas por uma revisão bibliográfica atenta às questões que discutem o assunto.

Em seguimento, são centrais para a análise os seguintes documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação, da Câmara dos Deputados, Senado Federal, Advocacia

Geral da União (AGU); Banco Mundial (BM/BIRD) e do Conselho Estadual dos Secretários de Educação (Consed), são eles:

A – Ministério da Educação

- ✓ Medida Provisória nº 746/2016
- ✓ Exposição de Motivos nº 00084/2016
- ✓ Carta Consulta – Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio
- ✓ Projeto de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio (Portaria nº 746/2016)
- ✓ Documento Orientador do programa de apoio à implementação do Novo Ensino Médio
- ✓ Conjunto de documentos institucionais (Ofícios, Pareceres, Portarias, memorandos)
- ✓ Parecer nº 12/2017 – Secretaria de Educação Básica do MEC
- ✓ Nota nº 231/2016 – Secretaria de Educação Básica do MEC
- ✓ Diretrizes Curriculares Ensino Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012)
- ✓ Diretrizes Curriculares Ensino Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 30 de janeiro de 2018)
- ✓ Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

B – Câmara dos Deputados

- ✓ Lei da Reforma do Ensino Médio, nº 13.415/2017 (Intermediários o PL nº 6.840/2013)
- ✓ Relatórios das audiências públicas da Comissão de Reformulação da Câmara dos Deputados
- ✓ Projeto de Lei de Conversão nº 34

C – Senado Federal

- ✓ Relatório Comissão Mista Provisória de Análise da Medida Provisória nº 746/2016

D – Advocacia Geral da União

- ✓ Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.599/2016

E – Banco Mundial/BIRD

- ✓ Acordo de empréstimo: apoio à operação da Reforma do Ensino Médio Brasileiro. Programa e Projeto de empréstimo números 8812 - BR e 8813 – BR entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (World Bank) e a República Federativa do Brasil por meio do Ministério da Fazenda e Ministério da Economia⁸

⁸ Da época do acordo de empréstimo, até a reestruturação ministerial, lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13844.htm>, o ministério era o do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG.

- ✓ Documento Financiamento de Programas para Resultados (Pfor)
- ✓ Regulamento de aquisições para mutuários de financiamento
F – Consed
- ✓ Princípios do Novo Modelo do Ensino Médio
- ✓ Documentos produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação por meio de sua Frente de Currículo e Novo Ensino Médio
- ✓ Proposta de assistência técnica do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

Em vista disso, são consideradas as legislações pertinentes à etapa de ensino em tela, especialmente as que estabelecem diretrizes organizativas e curriculares, a exemplo das diretrizes curriculares nacionais.

Está entrelaçado a este movimento o uso de um conjunto de trabalhos acadêmicos de pesquisadores, os quais têm dedicado atenção para interpretações e reflexões sobre as políticas educacionais. Para tanto, foram consultados para este trabalho, o conjunto de referências que se encontram disponíveis no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), de repositórios de universidades brasileiras, bem como de portais de artigos e revistas eletrônicas como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), revista da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE/Retratos da Escola) e portal de pesquisas *Researchgate*⁹.

Cabe assim registrar que a escolha dos textos se deu a partir da utilização das seguintes palavras-chave: i) Currículo/políticas educacionais; ii) Flexibilização/Precariedade/Trabalho docente e iii) Reforma do ensino médio. A partir da definição dos critérios foram realizadas buscas nos sites de periódicos indicados.

De um total de 59 artigos, dissertações e teses selecionadas, 34 se apresentaram em correspondência à palavra-chave reforma do ensino médio. O Quadro 1 a seguir apresenta o escopo de alguns achados da pesquisa no que diz respeito à produção que circunscreve o tema de análise neste trabalho, mas que não se esgota nesse conjunto. Ademais, cabe o registro que nesse conjunto não há registro de trabalho que explore o aspecto de construção da contra-reforma, em grande medida, todos apontam para críticas sobre a lei já aprovada, ou de contextos anteriores que moldam o cenário de sua formulação.

⁹ <https://www.researchgate.net/> - rede social de pesquisadores da área de ciência e pesquisadores que permite aos seus membros a interação e divulgação de trabalhos realizados.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos que circunscrevem o debate da contra-reforma do ensino médio

Título	Autor(a)	Tipo acadêmico	Base de dados
Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível	(KUENZER, 2020)	Artigo	SCIELO
Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	(KUENZER, 2017)	Artigo	SCIELO
Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)	(MOTTA; FRIGOTTO, 2017)	Artigo	Revista Educação e Sociedade
A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	(FERRETTI, 2018)	Artigo	SCIELO
Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil	(RIBEIRO, SCHEIBE, 2017)	Artigo	Retratos da Escola
Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio	(MOLL, 2017)	Artigo	Retratos da Escola
A reforma do ensino médio: privatização da política educacional	(BEZERRA; ARAÚJO, 2017)	Artigo	Retratos da Escola
As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	(OLIVEIRA, 2017)	Tese	Repositório UFG
As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo	(NEVES, 2004)	Artigo	Anped
A contrarreforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017, educação de resultados?	(SILVA, 2019)	Artigo	Periódicos Uniso
Título	Autor(a)	Tipo acadêmico	Base de dados
Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016:		Artigo	SCIELO

Estado, currículo e disputas por hegemonia	(FERRETTI, 2017)		
A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade	(CARDOZO, 2007)	Tese	Repositório UFC
“Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil	(RAMOS; FRIGOTTO, 2017)	Artigo	Cadernos Pesquisa em Educação
Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas?	(ARELARO, 2017)	Entrevista	Retratos da Escola
Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública	(KRAWCZYK, 2014)	Artigo	SCIELO
A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência?	(CIAVATTA, 2018)	Artigo	Revista Holos
A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso	(RIBEIRO, 2018)	Artigo	SCIELO
Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio	(FERRETTI; RIBEIRO, 2019)	Artigo	Trabalho Necessário
A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio	(QUADROS, 2020)	Dissertação	Repositório Unicamp
Reforma do ensino médio e o itinerário de formação técnica e profissional	(PIOLLI, 2021)	Entrevista	Universidade à esquerda
A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais	(FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019)	Artigo	Ibero-americana de estudos em educação
Título	Autor(a)	Tipo acadêmico	Base de dados
Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed: perfil institucional	(THIENSEN, 2020)	Artigo	Espaço do currículo

e alinhamentos com internacionalização			
Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso	(FERREIRA, 2020)	Artigo	Educere
A contrarreforma do Ensino Médio: desdobramentos desqualificadores e excludentes	(PEDROSA; ARRUDA; COSTA, 2019)	Artigo	UFMA
O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia	(MORAES, 2017)	Artigo	Revista Educação e Sociedade
A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação	(HORN; MACHADO, 2018)	Artigo	Jornal de Políticas Educacionais
Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico	(MOURA; BENACHIO, 2021)	Artigo	Trabalho Necessário
A contrarreforma do ensino médio e as perdas de direitos sociais no Brasil	(DUARTE; REAIS; CORREA; SALES,	Artigo	Revista Roteiros
O banco mundial e a reforma do ensino médio no governo temer: uma análise das orientações e do financiamento externo	(FORNARI; DEITOS, 2021)	Artigo	Trabalho Necessário
Ensino Médio: atalho para o passado	(CUNHA, 2017)	Artigo	Educação e Sociedade
O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do Governo FHC	(AGUIAR, 2002)	Artigo	Educação e Sociedade

Fonte: Elaboração própria a partir de periódicos, 2023.

Tento por base o levantamento do conjunto de trabalhos a partir do título, palavras-chave e resumos, decorreu-se em uma categorização das produções de acordo com a temática

abordada, perfazendo um conjunto maior de artigos que tratam da contra-reforma do ensino médio.

A partir de uma leitura flutuante¹⁰ dos estudos encontrados, estes cercam o tema de trabalho apresentando os seguintes recortes temáticos: Interferência do Banco Mundial na política de educação básica; a presença do discurso neoliberal como contra-reforma; esta como justificativa a uma nova perspectiva de formação do trabalhador; flexibilidade do ensino; atuação do Consed na política educacional; e embates e conflitos em torno da funcionalidade do ensino médio.

O recorte temporal de produção dos estudos se estende entre os anos de 2017 e 2021, que faz sentido devido a necessidade de análise posterior aos acontecidos da contra-reforma, portanto, são imprimidas hipóteses sugestivas e conclusões provisórias devido a limitação de diagnóstico completo. Na ótica da interferência do Banco Mundial na política de educação básica, os estudos apontam interferências pontuais do organismo internacional em relação às parcerias com o governo brasileiro, notadamente na tentativa de transferir a funcionalidade pública da educação para o setor privado e incrustar a ideia de que a inclusão social de todos/as é um sintoma que deve ser abandonado pelo corpo jurídico da educação pública.

Nisso, está presente o discurso neoliberal das contrarreformas nos trabalhos encontrados, principalmente aliado à noção de flexibilização das relações de trabalho, aumento da superexploração da força de trabalho e de uma intransigente instabilidade no campo social e profissional, numa ampliada perda dos direitos conquistados historicamente, tudo em decorrência de um tipo de formação aligeirada sob o véu de uma democracia que nas palavras e Antônio Gramsci, dota a pequena política de privilégios em contraposição da grande política que, ao fundo, permite a realização de uma grande política de conservação.

Nos trabalhos que destacam a atuação do Consed, declara-se o grau e o nível de poder do conselho na arena decisória sobre as políticas educacionais induzidas pelo Ministério da Educação, certificando a pluralidade de atores e de alianças com a qual estão acometidas o órgão de governo. Ademais, nesse intermédio, a atuação do Consed na política educacional está em sintonia e aproximação com o setor privado ao considerar experiências internacionais consideradas de sucesso e realizar interlocução com consultores de organismos internacionais.

Desta maneira, os estudos sobre a funcionalidade dada nas últimas décadas ao ensino médio o têm considerado como principal instrumento de um tipo de formação cuja primazia estaciona nas demandas ao mundo do trabalho, de constituição do capital humano como força

¹⁰ “Atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p.96).

produtiva, seja ativa ou estacionada. Também com essas sinalizações é que prospecto o meu trabalho de tese.

Em vista disso, e complementando a organização das informações, são considerados dados do Censo Escolar para apresentação do contexto do ensino médio em tempo de contra-reforma. Os dados estatísticos levantados têm como fonte aqueles gerados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como matrículas totais, evolução das matrículas e aspectos estruturais.

Estrutura da tese

A tese estrutura-se em três capítulos, sendo que no capítulo primeiro discorre-se sobre o conjunto de ações do Estado e da classe dirigente nas alterações de organização do ensino médio no Brasil, sobretudo no que se refere às movimentações do campo regimental, alterações estabelecidas e incidência do setor privado na configuração estrutural do ensino médio como etapa da educação básica a partir dos anos de 1990, até a formalização da atual contra-reforma.

No segundo capítulo, visa-se apreender o processo de formulação da reforma do ensino médio, em especial, no que diz respeito aos interesses e influências do governo federal, do Consed, de Organismo internacional e aparelhos privados de hegemonia, bem como do arranjo prescrito ao ensino médio no Brasil, pontualmente caracterizado por uma desconfiguração curricular formal.

Por fim, no terceiro, almeja-se examinar os desdobramentos da contra-reforma de forma a desenvolver reflexões sobre a relação entre o MEC e organismo internacional no que tange ao constructo impositivo sobre as ações de implantação da reforma. Destaca-se nesse intermédio o desenho de ação exigido a partir do acordo de empréstimo concernentes à efetivação das ações da contra-reforma.

1 – REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DOS ANTECEDENTES AO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO À LEI Nº 13.415/2017

O presente capítulo objetiva analisar as modificações organizacionais e as finalidades educacionais definidas sobre o ensino médio no Brasil, em especial, sob o crivo do gerencialismo propalado pela Nova Gestão Pública (NGP), engendrada entre as décadas de 1990 e 2000 na política educacional de educação básica. Toma-se como pressuposto que as alterações, em grande medida acentuadas por meio de reformas, se apresentam como mantenedoras da lógica educacional ancorada no *status quo* da classe dominante, no que as caracteriza como modificação do direito à educação ao amplificar o quesito desqualificação no que diz respeito à qualidade do ensino a partir de sua proposta de implantação e realização.

Posto isto, recupera-se, inicialmente, o percurso de constituição do ensino médio no Brasil, cuja importância reside em possibilitar um olhar sobre o ensino médio como resultado de arranjos, em discursos e práticas, com vistas a acentuar “os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos – político, econômico, social – dos instantes de crise mais intensa e que causaram as substituições dos modelos referidos”. (RIBEIRO, 2011, p. 5).

1.1 – A educação sob a particularidade da reabertura democrática

Foi nos anos iniciais do então presidente Jânio Quadros, do Partido Trabalhista Nacional (PTN), que a lei nº 4.024 de 1961 pôde ser vista como um marco no que tange à existência de uma legislação específica para a educação. No entanto, sua aprovação percorreu 13 anos entre idas e vindas na Câmara Federal. Nessa normativa foram dispostas as diretrizes gerais e as linhas de um Sistema Nacional de Educação (SNE), em um sinal explícito para os movimentos dos educadores das décadas de 1920 e 1930. (RIBEIRO, 2011).

Importante questão assentou-se na descentralização na qual à União cabia a função de coordenar a ação educativa em âmbito nacional, e aos estados, a responsabilidade de organizar seus próprios sistemas, inclusive todos os níveis e modalidades,

A lei de diretrizes e bases da educação nacional, sancionada em 1961, após 13 anos de tensa tramitação na sociedade civil e no Congresso, impôs para todos os sistemas 5 disciplinas obrigatórias para o ensino secundário pelo § 1º do art. 35 e apontou para um sistema geral de educação quando tratou da educação dos excepcionais. No art. 92, atribui-se ao Conselho Federal de Educação a incumbência de elaborar o plano de educação aplicável a cada um dos Fundos de Educação: o do ensino primário, o do ensino médio e o do superior. (CURY, 2016, p. 9-10).

O contexto daquela reforma do ensino médio depõe em favor da afirmativa de que seus efeitos estão imbricados num conjunto de fatores em curso, fazendo parte de um escopo geral que, sem a sua realização, outras não seria possível. Autores como Ribeiro (2011) e Cury (2016), convergem para o entendimento de que a propositura da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 vai ao encontro dos interesses de uma ampliação do setor privado na oferta educacional, inclusive agregando competências ou forma de financiamentos, antes previstas somente para o espaço público da educação.

As disposições da LDB de 1961 significou a determinação formal de se organizar um sistema de ensino habilitado a responder à demanda do Estado em desenvolvimento, em especial para a distinta conjuntura socioeconômica presenciada, o que de certa maneira sinaliza para a imposição de uma educação específica e determinada que se distancia do coletivo. A relação entre um modelo educacional com o sistema de produção do país foi o diferencial buscado no que se refere às legislações anteriores que tentaram organizar o sistema de ensino.

De acordo com os estudos de Fonseca (2014), o Brasil vivenciou uma ambiência democrática e profícua para a mobilização social, tanto é que educadores, organizados em conferências e fóruns de educação, se dispuseram em contraposição aos compromissos apregoados internacionalmente, inclusive no que cabe à determinação de metas decenais.

Aos anos seguintes, presencia-se uma retomada à centralidade política e educacional com a instauração da Ditadura Civil-Militar (1964 – 1985), ao abandonar avanços sobre o papel da educação na sociedade brasileira e dispendo, notadamente, o ensino médio como instrumento de anteparo às demandas de força de trabalho ao capital internacional.

Embalados pelo golpe, que retomara discursivamente o alinhamento ao modelo nacional desenvolvimentista, os reformadores alteram a LDB sem a participação da sociedade, assim como na elaboração do texto de 1961, resultando no estabelecimento da profissionalização compulsória do então denominado ensino de 1º e 2º graus, reacendendo o caráter dual de formação que caracteriza o ensino médio no Brasil desde o império.

Importa assinalar no panorama da compulsoriedade institucional o destaque dado por Fonseca (2013) quanto à organização da administração pública que reverbera no planejamento educacional. Data de 1967, o decreto-lei nº 200, que reformula o escopo estatal da administração, encorpando-a com base na Administração por Objetivos (APO)¹¹, direcionando

¹¹ A APO é uma vertente de teoria neoclássica que tem como foco a ação e seus resultados na forma como são entendidos no circuito empresarial. Suas diretrizes são prescritivas: a) pauta-se pelo racionalismo ou pelo comportamento segundo as prescrições do sistema; b) planeja de forma descentralizada para a eficiência (custo-benefício) e para a eficácia (resultados de impacto ou produtos) (FONSECA, 2013, p. 89).

as responsabilidades do Estado, dentre elas a promoção do acesso à educação, para um viés de resultados com marcas registradas por uma administração programática e mensurável por metas e indicadores. Outrossim, registra-se a tal fato, nas palavras de Shiroma et. al. (2011), o grosseiro processo delineado à educação pela Constituição Federal de 1967, que não previu percentuais mínimos a serem emitidos obrigatoriamente à educação pelo poder público. A carta magna não enfatizou o ensino médio no título da educação, se prestando apenas a ofertar como disciplina o ensino religioso, destinando a obrigatoriedade da oferta, inclusive por estados e o Distrito Federal, apenas para o ensino primário.

Neste processo, os requerimentos ideológicos das entidades multinacionais ganham corpo no planejamento educacional brasileiro, especialmente acerca da educação básica, tendo o ensino médio como principal elemento de uma formação aos moldes do mercado de trabalho. Incorporou-se o método quantitativo de planejamento com enfoque na força de trabalho que coloca a educação como um dos itens dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, e é nesse cenário que se assentou as intencionalidades postas ao ensino de segundo grau com a Lei nº. 5.672, de 11 de agosto de 1971.

O Departamento de Estado Norte-Americano (Usaid) participou ativamente das reformas da educação básica e superior. No nível médio, foi introduzida uma modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que instalou a obrigatoriedade da educação profissional. Sob o viés do capital humano, a nova lei (...) estabelecerá a formação intensiva de trabalhadores para sustentar o crescimento econômico do País. (FONSECA, 2013, p. 90).

A esta perspectiva, adiciona-se que a Agência para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) fora criada pelo Governo de John F. Kennedy (1961-1963) nos Estados Unidos, e tornou-se referência para a educação brasileira no que diz respeito tanto como assistência técnica e/ou financeira, quanto com as reformas apregoadas na educação básica “quando institucionalizou a profissionalização obrigatória no início da década de 1970”. (FONSECA, 2014, p. 99).

Decorre dessa cooperação a produção de relatórios-diagnósticos com objetivos específicos de planejar um conjunto de ações voltadas à redefinição estrutural e de finalidades do ensino, portanto, foi aprovada em 1971 a lei nº 5.692, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em termos de conteúdo, a nova estrutura legal previu, para o ensino de nível médio, uma alteração substancial à tendência legislativa até então presente. O antigo ginásio, correspondente ao primeiro ciclo do ensino médio, foi unificado com o antigo primário, criando o primeiro grau com oito anos de duração, obrigatório e gratuito nas instituições públicas; o antigo colegial foi transformado em segundo grau, sem alteração dos três anos.

Além da questão de reorganização estrutural e curricular no ensino médio, estava em pauta uma necessária resposta à crise do acesso à universidade, com a crescente demanda por vagas no ensino superior e um dos motivos atrelados à reforma foi o da contenção. Para tanto, a conhecida finalidade desta etapa de ensino, o da formação profissional, foi posta novamente em evidência.

Ressalte-se que o artigo primeiro da referida lei enfatiza a qualificação para o trabalho como mote de formação e, em seu artigo 4º é singular a definição no currículo de um núcleo comum associado a outro diversificado no atendimento ao estudante. A parte de formação especial do currículo tem como pano de fundo a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, além da perspectiva formativa para habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho.

Entretanto, uma das questões centrais reascendida pela Lei nº 5.692/71 foi o processo da profissionalização compulsória. Para este fim, delega ao Conselho a responsabilidade de fixar o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações. Por meio dela, as escolas de segundo grau deveriam assegurar a oferta de uma qualificação profissional de nível técnico – quatro anos de duração –, ou de auxiliar técnico, três anos de duração, para então poderem criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país. (SHIROMA, et. al., 2011).

Quanto ao financiamento, a reforma propôs que a educação, além de dever dos entes federados, também é das empresas, que “entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (BRASIL, 1971, Art. 41). Assim sendo, mantendo os interesses de participação o setor privado que acompanham as diretrizes para o ensino médio, manteve o amparo técnico e financeiro do Poder Público às instituições de ensino sustentadas pela iniciativa particular se “suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo” (BRASIL, 1971, Art. 45). Cumpre sublinhar que se desdobra da reforma os índices mais baixos até então, de recursos disponíveis para a educação, menos de 3% do orçamento da união foram destinados.

A reestruturação do ensino de primeiro e segundo graus nos anos de 1971, para autores como Frigotto e Ciavatta (2006) esteve envolta por dois aspectos centrais: o primeiro, diz respeito à resposta para a economia que exigia, para os países semiperiféricos um aleitamento da força de trabalho com baixa qualificação, cuja formação em 1º grau já seria satisfatória em

tempo que não geraria maiores exigências salariais constante em níveis mais elevados de escolarização, o foco era ter uma educação produtiva proporcionalmente barata.

Nessa linha, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), atentam para o que chamam de belo discurso contido na reforma, de que estariam sendo aliadas tanto a função formativa quanto a profissionalizante, prevista no artigo 1º da lei, quando, na verdade, os resultados estiveram distantes de serem cumpridos pelo simples fato da existência de uma desconectividade da lei em relação ao contexto social e político, que solicitava um tipo de organização educacional sem a dualidade na formação de classes.

Para as mesmas autoras, (2011), a lei da reforma conteve uma hipocrisia em sua dimensão profissionalizante, tanto que uma das consequências foi a desarticulação da escola pública de 2º grau que, combatida estruturalmente frente aos desafios impostos, se viu diante de decorrências que se agravaram nas políticas educacionais posteriores.

O discurso da integração social ocupa espaço em meio ao *slogan* do governo federal propalado da segurança nacional, o sentido da participação se amplia em meio às necessidades impostas ao contexto social brasileiro e a educação se submetia a uma função importante: “perdia, assim, parte do papel que possuía no projeto desenvolvimentista e tecnocrático, e passou a servir – no plano do discurso – como instrumento para atenuar, a curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza”. (SHIROMA, et. al., 2011, p. 35).

Alude-se desse período a atuação do Banco Mundial por meio de programas e ações em regiões pobres do país como a região Nordeste e periferias urbanas, em especial no ensino de primeiro grau, apesar do ensino médio ser foco, mas que, devido à baixa capilaridade de oferta, o debate sobre esta etapa de ensino estava centrada na lógica urbana-industrial.

As diligências de implantação de uma profissionalização compulsória se mostraram danosas, tendo em vista que até 1982, período da obrigatoriedade, foram criadas mais de cento e oitenta qualificações de nível técnico ou auxiliar técnico que não coadunaram com a necessidade da dinâmica do mercado de trabalho, num evidente sinal de planejamento equivocado depositado nas expectativas sobre o ensino médio técnico.

As alterações dispostas na lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, ampliam as habilitações profissionais realizadas em regime de cooperação com empresas e entidades privadas como explicitado no artigo 6º: “habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de colaboração com empresas e outras entidades públicas ou privadas”. (BRASIL, 1982, Art. 6º).

A partir de Frigotto e Ramos (2005), ressalta-se haver um rearranjo ímpar de forças em disputas por ele denominado de projetos societários e de educação. Na análise de conjuntura

que recai sobre a educação brasileira, especialmente na conformação político-ideológica que circunscreve a educação básica e o ensino médio, subsiste uma latente realidade de que as marcas das alterações recaídas sobre a educação desde os anos de 1930 são cotejadas, em grande medida, por uma conjunção de fatores que rompem a ordem anterior, cuja disposição da educação sob o contexto da reabertura democrática é um deles.

A abertura democrática foi edificada entre políticos e empresários atingidos pela aguda crise econômica refletida por “uma alta taxa inflacionária e da dívida externa, além da redução do poder de compra da população e da forte presença dos movimentos sociais” (FERREIRA, 2014, p. 126), que rumou para uma tentativa de modernização das estruturas políticas e econômicas nos padrões do capitalismo globalizado. Assim,

a educação foi um campo fértil de experiências tensionadas entre a pauta da modernização e a da sua democratização. De modo geral, a modernização da educação representa seguir os princípios da racionalização econômica, baseada na eficiência, eficácia e rendimento ao menor custo; e da democratização do ensino compreendida como massificação que conserva as desigualdades intelectuais e sociais, assim como a participação e a autonomia dos trabalhadores, exercidas formalmente nos espaços institucionais especificamente reservados para isso (FERREIRA, 2014, p. 126).

Para Horta (1997), a intervenção do Estado na educação se demonstrou, especialmente após o golpe militar, capitaneada por um planejamento concebido a partir de uma perspectiva tecnocrática e economicista, que julgou sobrepor a educação às premissas de um modelo econômico canalizado para o assentimento dos interesses do capital, acomodando-a como serviço da manutenção da ordem política e autoritária. Sob esta conjunção é que está envolto o debate da sociedade civil na definição do texto constitucional sobre a educação na Carta Magna de 1988.

Para tanto, Shiroma (2011), destacou que a gravidade existente na economia que assinalou o final do regime militar coexistia com as expectativas de esperança e o horizonte da democratização. Entretanto, a crise presente na Nova República, além de econômica, continha elementos de desesperança e desencanto.

Os movimentos da educação represados pela ditadura emergem desde o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980. Tornou-se fundamental nesse constructo a disposição da educação como um direito público subjetivo que difere das perspectivas anteriores, as quais arrolavam a educação como serviço estatal cuja oferta era desobrigada da prestação de contas no que se refere ao seu acesso.

Apesar da passagem de um turbulento momento sociopolítico e econômico, a roupagem adquirida pela educação na Constituição Federal de 1988 demarcará seu campo de atuação

obrigatório até os dias atuais. Neste espírito de recuperação da cidadania ocorre sua promulgação que, no campo da educação, apresentou avanços como o seu estabelecimento enquanto o primeiro dos direitos sociais (Art. 6º); reafirmação do dever do Estado para com a educação (Art. 205) e; pontualmente, como fator inexplorado até então, “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (Art. 206, IV), ampliando a gratuidade para o ensino médio, antes tratado como exceção em relação à sua oferta.

Na Carta Magna de 1988, nos artigos de 205 a 214, há a alusão sobre o ensino médio como de progressiva universalização e de gratuidade como dever do Estado, a ser ofertado, prioritariamente, pelos estados e o Distrito Federal. Posto como direito do cidadão, ela estabelece um marco que a distingue das anteriores. Todavia, tal aspecto não foi acompanhado de um aporte de recursos suficientes para o atendimento ao qual se comprometeu, inclusive no que diz respeito ao critério da qualidade.

Importa registrar que o conceito de financiamento ao ensino médio tem caráter diferenciado no que se refere à atenção dada pela Constituição, pois esta dispõe a responsabilidade da oferta para os estados e condições mínimas necessárias por meio da União. Sem se abster do debate crítico, a Constituição previu as mesmas disposições contidas em cartas anteriores concernente à aplicação de recursos públicos obrigatórios para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não menos que 18% para a União, e 25% para estados, Distrito Federal e municípios. No tocante ao financiamento da educação básica reafirma-se:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

Apesar do avanço em relação às promulgações voltadas ao ensino médio, inclusive no que dispõe sobre a gestão democrática do ensino, a Carta Magna repete as intencionalidades da formação, na qual a perspectiva da qualificação para o trabalho é reafirmada à educação básica, cuja etapa final exerce papel relevante.

Com o ensino livre à ação privatista, bastando, desse modo, a execução das leis gerais e de avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988, Art. 209), o texto constitucional de 1988 sobre educação indicou para o ensino médio uma progressiva universalização, mas ainda ausente como forma de oferta de ensino obrigatória, mesmo com a indicação prioritária dos Estados e o Distrito Federal na sua propositura em termos de acesso e permanência. O ensino obrigatório para o ensino médio se efetivou anos depois com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Em vista disso, pondera-se que, advinda de um período totalmente adverso na sociedade brasileira, a Constituição de 1988 obteve êxito ao considerar pontos reverberados pelos movimentos sociais da educação provenientes, sobretudo das conferências de bases da educação dos anos de 1980. São dessas conferências, em boa medida, a composição do texto da Constituição concebido como real progresso na política educacional, entre os quais a indicação do princípio da gestão democrática do ensino, apesar de alguns gargalos como sua disposição de artigos que ainda necessita de regulamentação por lei complementar pendentes em algumas situações até os dias atuais. (GOHN, 2001).

Não obstante, alude-se, necessariamente, as lacunas constantes no texto constitucional quanto ao ensino médio, aspecto que corrobora à manutenção de lógicas anteriores sobre essa etapa de ensino como: desobrigação e desresponsabilização da oferta por parte do Estado.

Para Pinto (2007), os escritos originais da lei maior nos permitem deduzir o conceito da abrangência como uma das principais novidades. Desta forma, o registro da universalização que se abria, sem embargo, foi retirado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 ao suprimir direitos conquistados. O uso intencional do termo aprovado de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio de pouco valeria, uma vez que parte das matrículas do ensino médio já eram gratuitas: “o que fez avançar de forma impressionante as matrículas no ensino médio, nos últimos anos, foi a pressão social dos jovens e de suas famílias, decorrente de exigências crescentes de certificação do mercado de trabalho”. (Idem, 2007, p. 53).

A partir das reflexões de Cury et. al. (1997) quanto ao texto da educação na Constituição de 1998, considera-se relevante observar o conceito relativo à concorrência entre a União, aos estados, Distrito Federal e municípios. Inovando em relação às cartas constitucionais anteriores, “ao exercer sua competência privativa de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, a União deve fazê-lo de tal forma que não impossibilite a legislação estadual sobre educação”. (ibidem, p. 41), cabendo tão somente à União prolongar-se nas regras gerais.

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, os anos que se seguiram foram de uma ampliação da oferta do ensino médio, porém sem abandonar uma de suas características e funcionalidades: a de preparar para o trabalho. Tal situação é reforçada pela consolidação de empresas de ensino na rede privada a partir das concepções debatidas e carreadas pela emergente frente capitalista do neoliberalismo que amplificou o discurso da educação como mercadoria, assinalando parceria junto ao governo de Estado brasileiro.

Este, por meio de políticas educacionais e de reestruturação institucional como a Reforma do Aparelho do Estado do governo FHC de 1995, desempenhou papel de inserção da

educação na prestatividade ao sistema de mercado e obediente às novas configurações do processo de produção capitalista, principalmente em se abster de cumprir condicionalidades básicas de direito ao acesso e permanência à educação como: manutenção de um deficiente financiamento, comprometida infraestrutura e persistente desvalorização da carreira docente.

1.2 – Demarcação de disputas e intencionalidades na educação a partir dos anos de 1995

Os acontecimentos ao longo dos anos de 1980 e inícios dos 1990 demarcaram a conexão de um conjunto de resultados de instabilidade econômica gestada desde 1973 com a primeira crise do petróleo, associada à recessão econômica de 1979 e principalmente com a abertura dos mercados dos anos 1990, empreendida pelo Governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992). Tais fatores multiplamente conciliados, resultaram na crise do capitalismo brasileiro do final do século XX, este, inclusive utilizado com justificativa para ações fora do eixo da responsabilidade social.

A década de 1990 pode ser reconhecida como o período de implantação do projeto de sociabilidade à luz dos princípios do mercado, dividido em dois momentos: o primeiro imbricado na fase do ajuste econômico, que se estendeu até a implantação do Plano Real, na metade da década, embora tenha se instalado de forma insipiente, principalmente no que tange à abertura de mercado e privatização de estatais, e com as “mudanças superestruturais tanto na aparelhagem estatal como na sociedade civil” (NEVES, 2004, p. 2) feitas sistematicamente, as alterações educacionais se apresentaram e se efetivaram de forma orgânica, demarcando espaço e lógica que se ampliaria nos anos seguintes.

O segundo quartil da década coincidiu com os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), que assumiram a incumbência por remodelar as estruturas do Estado de acordo com as exigências econômicas e político-ideológicas (NEVES, 2004). A abertura dos mercados a empresas privadas, a redução de tarifas e impostos e o fomento de investimentos são algumas das medidas tomadas neste sentido, que conjugadas com a descentralização, a focalização e fragmentação conformaram o limitado espaço de atuação da área social, dentre elas, a educação.

A indústria brasileira visava fazer frente ao competitivo mercado internacional, mas repousava em um modelo tecnológico assentado sob os princípios do modelo de acumulação em declínio desde os fins dos anos de 1970, o taylorismo-fordista.

Suplantado pela organização toyotista¹² e pela expressão inovações técnico-científica, o quadro averbou profundas transformações nos processos de trabalho, fato que foi classificado como reestruturação produtiva pela literatura. Surgida para produzir efeitos sobre a própria crise gerada pelos efeitos do capital, deteve o mote de alterações “na base técnica do sistema produtivo – e a implantação de novas formas de gestão da força de trabalho”. (SANTOS, 2006, p. 188).

O que se entende por crise nesse quadro pode ser indagado como uma transmutação entre o velho e o novo modelo, ou seja, uma alternância de posição entre o modelo taylorista-fordista e o toyotismo japonês, pura e simples oxigenação do modo de produção capitalista, na qual demandou da educação, nos anos que se seguem, o seu fiel comprometimento na formação desejada, o que para tanto ensejou o constructo de políticas educativas pautadas na ideologia neoliberal de caráter conservador.

As reformas educativas impostas à sociedade brasileira na década de 1990 refletem esse contexto e a postura subserviente e associada da classe dominante. As mudanças efetivas no ensino médio (...) certamente podem ser tomadas com as mais emblemáticas e elucidativas de seu sentido desestruturante e desintegrador. (FRIGOTTO; CHIAVATTA, 2006, p. 13).

À luz das reflexões de Vieira (1995, p.27), os sintomas que justificam as reformas ancoram-se no questionamento que o neoliberalismo introduz sobre o papel do Estado “como instância chave do processo produtivo”. Com o mercado como realidade empírica, ao Estado responsabilizou-se pela intervenção à ordem econômica que resulta em crises, o que para tanto, exigiu um redirecionamento de suas ações, abrindo espaço para reformas educativas.

Nesse sentido, incumbe frisar a participação de organismos e agências internacionais nesse processo como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que respeitando suas tradições apregoam um Estado mínimo, inclusive à educação. Este quadro circunscreve-se por uma opção de redução da ação institucional já sinalizada desde o fim dos anos de 1970, amplificada pelas intencionalidades do gerencialismo.

No Brasil, o plano econômico e social encontrava-se em falência após tentativas de planos econômicos frustrados e de um governo atrelado a uma perspectiva ideológica sem as condições necessárias para tal, uma administração pública marcada por corrupção e um congresso parlamentar vinculado ao conservadorismo. Ainda sob o contexto da aprovação da Constituição Federal de 1988, no campo educacional geriu-se a demanda de atrelamento às

¹² Para Antunes (2015) os traços básicos que constituem o Toyotismo podem ser sintetizados da seguinte maneira: “ao contrário do fordismo, a produção sob o Toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo.” (ANTUNES, 2015, p.45).

movimentações intencionais que propalavam a educação como remédio às exigências da acumulação flexível.

No que interessa transcorrer sobre os anos de 1990, particularmente no que recai as reformas¹³ do ensino médio após a Constituição Federal de 1988, cumpre tensionar quanto à singularidade de elementos presentes no bojo reformista. Alguns conceitos oriundos das empresas, a exemplo das habilidades e competências, foram amplamente adotados pela política educacional nacional.

O conceito de qualificação compreendido por meio do processo de trabalho amplia a discussão, pois considera não só os aspectos qualificantes do trabalho, como também os reflexos para o trabalhador no desempenho de tarefas repetitivas em determinados processos de automação, por exemplo. (VENCO, 2003, p. 83).

Tais fatores estão associados e sob o crivo do principal objetivo relacionado às reformas, a introjeção do sentido empresarial no conceito de competências. Muito embora tenha repercutido de forma inicial e desenvolvido ao longo da década, tal concepção alavancou todas as outras ações que cercaram as políticas educacionais seguintes, mormente no que reconheceu Zibas (2005, p. 4-5) ser “a isonomia entre o modelo criado no âmbito empresarial e aquele introduzidos nos documentos oficiais”.

A reforma da educação ao desconsiderar o aspecto histórico dos povos, deu continuidade à política do capital internacional advinda das décadas de 1960 e 1970, principalmente quanto à alternância de modelos econômicos e que, para este deveria ser destinada toda a objetividade da educação.

Os altos índices de analfabetismo, desestruturação do aparato escolar, do afunilamento entre os ensinos fundamental, médio e superior, referente à desistência do alunado, a desarticulação entre o ensino regular e o profissional técnico, a insuficiência de recursos para implantação das ações dos sistemas de ensino, a desvalorização docente, a ausência de práticas de gestão democráticas e uma grave crise político institucional no país dos anos de 1990 não se conformou como barreira para o seguimento das orientações da Conferência Mundial de Educação¹⁴ para Todos em Jontien, Tailândia no ano de 1990.

¹³Considera-se reformas desenvolvidas neste período todo o conjunto de normativas que fizeram parte do campo da política educacional na década de 1990. A propositura de alteração da organização, do currículo e de finalidade das etapas da educação básica, fundamentalmente acerca do ensino médio constitui-se como objetivo da discussão do item. Nisso, são incluídos pareceres, portarias, resoluções e leis.

¹⁴Carreado pela Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Conferência Internacional de Jontien, 1990, resultou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, caracterizada como um acordo entre países para a educação pautado na perspectiva da uniformização da política educativa em escala mundial, cujos princípios estão ancorados nas competências necessárias para o mundo do trabalho (SILVA, 2000);

Esta declaração acomodou-se como referência universal para os novos ditames da educação, carreados por um sentido ideológico significativo passou a influenciar as políticas educacionais dos países da América Latina, aqui focalizado apenas o Brasil. Para as políticas de ensino médio, fundamentou reformas que modificaram sinuosamente as anteriores que propagaram intenso sentido de formação profissional para os jovens de camadas médias no país.

Diante disso, um documento a ser lembrando com discussões sobre o Ensino Médio é o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), que vigorou entre os anos de 1993 e 2003, do então Ministro da Educação do Governo Itamar Franco (1992 – 1995), Murilo Hingel. As ações previstas no Plano buscavam cumprir as disposições da Conferência Mundial de Educação para todos que, mesmo se atentando de forma limitada ao ensino médio, estabeleceram marcos teóricos relevantes.

No seu conjunto, o PDE marcou a submissão formal do governo brasileiro às teses e estratégias formuladas nos escopos internacionais, relativo à melhoria da educação básica que, no caso específico, pautava-se na necessidade de possibilitar o acesso aos domínios básicos do conhecimento para inserção no mercado de trabalho.

Desta maneira, cabe o registro feito por Fonseca (2014) de que as tentativas para o alcance do “legado” trabalhista dos países centrais para a educação brasileira acabaram por gerar prejuízos ao quadro organizativo nacional para a educação básica, especialmente nos anos de 1990 na qual acordos foram assinados em meio a regramentos de cofinanciamento que assolaram as finanças educacionais decorrentes da má gestão e planejamento entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, este último, conforme a autora, internalizou o estigma de especialista em meio a programas que não terminaram ou não atingiram metas preestabelecidas, se não apenas gastos deixados para o Estado.

Os problemas na execução de acordos de cofinanciamento com o Banco Mundial foram tão recorrentes que, segundo o testemunho dos próprios dirigentes dos projetos no âmbito do Ministério da Educação, tomando por base o montante da contrapartida nacional em relação ao crédito externo, as ações do projeto poderiam ser financiadas diretamente pelo Estado brasileiro, sem passar pelos constrangimentos gerados pelo acordo internacional. A argumentação é coerente, especialmente ao se levar em conta os custos dos empréstimos (juros e taxas), que são incorporados à dívida externa do país. (FONSECA, 2014, p. 110).

No universo de domínio do discurso por atores do campo privado, foi que se teceu a disposição, por meio da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, da progressiva universalização do ensino médio gratuito, sem necessariamente, recomendá-lo como obrigatório, uma explícita incongruência institucional acompanhada da edificação de um fundo de manutenção e

desenvolvimento do ensino, e de valorização do magistério balizado para os anos iniciais da formação básica.

Contudo, em se tratando também de uma reforma, mesmo que incorporada por um uso de lei complementar, apesar de lei se ausenta em determinar progressos importantes previstos na Carta Magna, como a regulamentação do parágrafo único do artigo 23 que fixa normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, o que inclui, o desenvolvimento do último nível de ensino da educação básica como direito, seja no aspecto do acesso, permanência e continuidade, por meio da lei complementar ter se reportado ao texto original constitucional alterado pela Emenda Constitucional nº 14/2006.

Com as discussões iniciadas concomitantemente ao debate do texto da educação na Constituição Federal de 1988, a Lei de diretrizes e Bases, analisada por Dermeval Saviani, foi apresentada à Câmara Federal quando o ministro da educação era Carlos Sant'Anna¹⁵ (1989 – 1990). Seu conteúdo principal assentava-se na busca de uma organização a todos os níveis de ensino que, entre disputas político-ideológicas teve seu texto aprovado somente em 1996, não correspondendo aos temas discutidos ao longo dos quase oito anos até a sua aprovação. “Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, Lei 9.394, de dezembro de 1996, acolheu como norte o século XXI. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade” (SHIROMA et. al., 2011, p. 43).

Nesse sentido, a LDB é delineada por um cenário regado pela proposta neoliberal que amplia o terreno com Itamar Franco (1992), após impeachment de Collor de Melo em 1992, e se acentua com Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), especialmente após aprovação da lei em 1996. Disso decorre importante sinalização com relação à estrutura definida para a lei de diretrizes, conforme Cury (1997, p. 98), nos eixos: flexibilidade, descentralização e desregulamentação. À flexibilização aventa-se a atribuição de competências entre os entes federativos, “há uma transferência de reponsabilidades, ainda que se mantenha a figura de deveres compartilhados, seja por delegação, seja por cooperação, ou por clareamento de atribuições”.

Portanto, ao prever a responsabilidade dos municípios na oferta do ensino fundamental, e ao Estado o ensino médio, a lei acentua o caráter da descentralização, termo amplamente utilizado nos argumentos planejadores da Nova Gestão Pública consoante ao toyotismo, em um manifesto empréstimo intencional para o campo da educação. Disso decorre que, o espírito da LDB promove um ar de flexibilidade e autonomia aos entes federados, vulneráveis aos

¹⁵ Ex-deputado federal pelo Estado da Bahia e do mesmo partido do então Presidente da República, José Sarney (1985 – 1990) do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

distintos tipos de coronelismos conformam-se na privatização do público por meio da aparente desregulamentação. (CURY,1997).

Os artigos da Lei nº 9.394/96 mantiveram proximidade com o histórico da educação brasileira para este nível de ensino. Um aparente caráter focalizado para a aprendizagem técnico-profissional, no sentido da busca e oferta na educação, e uma determinada dualidade entre os ensinos propedêutico e o profissional, cuja manutenção da diferenciação entre classes privilegiadas não foi superada pelo desarranjo educacional promovido para as mais vulneráveis, especialmente na utilização do ensino médio como porta de acesso ao ensino superior público.

Em 1994, foi criada a Desvinculação das Receitas da União (DRU), que possibilitava ao governo a usar até 20% da receita de impostos destinada ao financiamento da educação. Ao fim de 12 anos, a DRU acometeu ao Ministério da Educação um aporte orçamentário para as políticas educacionais na ordem de R\$ 72 bilhões.

O então Ministério da Reforma do Aparelho do Estado (MARE) tentou substituir o princípio constitucional de gestão financeira por autonomia financeira da educação, fortalecido, em 1998, pela declaração do então secretário da Organização Mundial do Comércio (OMC), de que a educação poderia ser tratada como serviço comercial regulamentada no quadro da entidade, tanto é que, em 1999, a organização passa a considerar, para as suas ações, os produtos de mercado incluindo a educação como serviço comercializável.

O momento que circunscreveu a aprovação e a subsequente implantação das ações previstas na LDB não permitiu uma atuação favorável em prol de uma educação pública acessível, ao contrário, conformou um cenário de enfraquecimento, desorganização e descrédito perante à sociedade, pontualmente no quesito qualidade devido a mudança de perfil da educação, onde seu campo do direito passa a ser visto como espaço de escamoteio do fundo público¹⁶ educacional, reduzindo intencionalmente para que se justificasse o vínculo de dependência econômica e ideológica com países centrais do capitalismo, especialmente por meio de suas agências multilaterais e, como por exemplo, adesão ao compromisso de Dakar¹⁷ em 2000.

¹⁶ Evilásio Salvador (2014) descreve de forma singular o entendimento da relação do fundo público e política social. “O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas, pelo uso das suas políticas monetária e fiscal, assim como, pelo orçamento público. Uma das principais formas da realização do fundo público é por meio da extração de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida, portanto, no estudo do **fundo público e orçamento público, é fundamental que a análise não se limite apenas a investigação da alocação dos recursos, mas que compreenda como são financiadas as políticas públicas, sobretudo, as sociais no âmbito do Estado.**” (Grifos nosso).

¹⁷ Resultante do Fórum Mundial de Educação, o Fórum de Dakar declarou como principal a necessidade de alcançar metas definidas, bem como aprimorar o conceito de competências pré-definidas para os interesses dos

Desta forma, reforça-se o destaque para uma LDB assentada nos princípios de uma educação voltada em responder às alterações desenhadas pelos países centrais do sistema produção de renda. Para tanto, coube à lei, incidir na garantia formal de novas demandas para a organização do ensino no Brasil, um reordenamento das políticas sociais do Estado para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para amenizar a crise internacional capitalista. Do mesmo modo, é necessário evidenciar que a organização curricular até a LDB de 1996, contribuiu para um sistema de exclusão social com marcas do elitismo, revelando a necessidade de pensar as políticas do ensino médio de forma mais ampla. (NEVES, 1999).

Apesar de contribuir para a inclusão do ensino médio como última etapa da formação básica, retirando-o de apêndice à entrada no ensino superior, coube à LDB traduzir as expectativas de mercado na organização da educação básica. Ao ensino médio estabeleceu os conteúdos mínimos capazes de assegurar a formação básica comum, ofertada pelo Estado, e requerida pelo alcance nos quesitos curriculares voltados para: educação tecnológica, avaliação, estudo de línguas estrangeiras.

Diferentemente de leis anteriores de voltadas para a organização do ensino, especificou a carga horária mínima anual de 800 horas para o desenvolvimento curricular, distribuídas por um mínimo de 200 horas de efetivo trabalho escolar. Em vista disso, em um movimento em termos de organização temporal dada ao ensino médio, enfatiza a necessidade de ampliação da carga horária para 1.400 horas, com adaptação progressiva dos entes federados para oferta de pelo menos mil horas anuais de carga horária.

O texto da lei indica que o ensino médio deve ter base nacional comum, ou seja, um conjunto curricular promovido a todos os estudantes, e uma parte diversificada, cujas características são estabelecidas como obrigatoriedade e compostas por conteúdos complementares que devem ser identificados na realidade educacional e fixados em cada sistema ou rede de ensino e escolhidos por cada escola, se assemelhando ao inscrito na lei nº 5.692 de 1971.

Portanto, de modo igual, subscreve o trajeto indicativo de legislações anteriores ao se referir à preparação básica para o trabalho, porém, acrescenta uma categoria que estará presente de forma incisiva nos anos posteriores que é o termo “adaptação com flexibilidade” às novas condições de ocupação, consoante, ao art. 27 inciso III que indica “orientação para o trabalho”, bem como no art. 35 que ressalta “a preparação básica para o trabalho [...] de modo a se adaptar

quatro pilares de uma educação para o século XXI, moldados por organismos e agências multilaterais, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser.

com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996).

Cabe recordar que foi aprovada em 1998 as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no governo de FHC¹⁸, vinculada ao Decreto nº 2.208 de 1997, que regulamentou a educação profissional na LDB de 1996 e acrescentou no currículo a ideia de flexibilização laboral, impossibilitando a integração dessa modalidade ao ensino médio regular, cerceando-o ao que dispõe parecer nº 16 do Conselho Nacional de Educação de 1999 sobre os princípios norteadores e específicos das diretrizes, dentre os quais se destacam: a flexibilidade dos cursos técnicos e seus currículos, a polivalência dos perfis profissionais, competências para a laboralidade, atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola, “termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, provenientes do ambiente corporativo”. (CORTI, 2019, p. 49).

À vista disso, explicita-se na Resolução da Comissão da Educação Básica (CEB) nº 3/1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a vinculação “com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, art. 1º).

No parecer CEB 15/1998, que fundamenta as diretrizes curriculares para o ensino médio, a preparação para o trabalho encontra eco na conotada capacidade de aprendizagem:

e deve destacar a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações dos conhecimentos científicos em todos os conteúdos curriculares. O trabalho deixa de ser obrigação ou privilégio de determinados conteúdo para integrar-se ao currículo como um todo” (BRASIL, 1998).

As disposições nos artigos sobre a preparação para trabalho sinalizam a LDB como responsiva das necessidades do setor produtivo econômico, caracterizado pela onda neoliberal no Brasil. Entretanto, é preciso considerar o aspecto da formação integral, que agrega elementos científicos, culturais e humanísticos. No que se refere ao ensino médio, a este estabeleceu-se idêntica formação de finalidade desde as leis orgânicas do ensino de 1942.

Acrescenta-se neste conjunto a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio da portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. O “parâmetro de avaliação”, constante no artigo 1º da portaria encontra vazão na unicidade de sentido à inserção ao mercado de trabalho, de forma recorrente repercute uma formação específica desatrelada de uma integralidade formativa.

¹⁸ Parecer Comissão de Educação Básica (CEB), nº 15 de 1998 e Resolução CEB nº 3, de 26 de julho.

As competências¹⁹ consideradas nos exames em larga escala: língua portuguesa e linguagens matemática, artística e científica, as quais representam o pensamento organizado da Conferência mundial de educação para todos de Jomtien, 1990, cujo princípio se avolumou na ideia de construção à formação, favorável à padronização nos sistemas avaliativos de larga escala criados. Tais aspectos são requeridos pelo documento final da conferência organizada pelo Unesco,

a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem” e que para isso seria necessário a definição, “nos programas educacionais, [d]os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho”. (UNESCO, 1990, p.4).

Para Kuenzer (2010), no Brasil, essa proposta está submetida às políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso que, por sua vez, expressam uma concepção de educação intrínseca ao padrão econômico em curso, especialmente vinculada às necessidades aprendizagem constantes do relatório para Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI, de 1998: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que se entrelaça a uma pedagogia das competências da prática ou das condutas esperadas do futuro trabalhador. Importa registrar que, neste contexto, o Ensino Médio é pré-determinado e absorve a maioria das expectativas enquanto espaço para tais investidas, notadamente por entrelaçar os menos privilegiados aos desejos de um mercado de trabalho desigual.

Em Schultz (1964), são criados os caminhos da desigualdade quando a perspectiva do valor econômico à educação se torna o modelo que justifica a oferta do ensino. Parte deste autor a ideia de que à educação deve se dedicar a preparar para uma profissão, por meio de uma instrução sistemática que discipline a formação de habilidades, pois, desta maneira, as competências requeridas para o atual contexto da educação resultam na elevação da produtividade e lucro dos trabalhadores.

Nele observa-se a linearidade entre educação e a produtividade, cuja vinculação com o conceito de desenvolvimento faz de sua proposta uma obediência direta da educação ao mercado capital. Como investimento que não pode ser vendido, apenas adquirido, infere-se desta visão que a responsabilidade de investir na educação cabe ao indivíduo, ofertada como uma mercadoria, de forma que o Estado se exime de suas responsabilidades, inclusive a de

¹⁹ Sobre a propagação da especificidade do tema, dentre outros, ver: Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora; (2001). Por que construir competências a partir da escola? Porto: Edições Asa; (2005). Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora.

garantir a oferta do ensino de forma qualificada, ou seja, recai sobre o sujeito toda a culpabilização do alcance ou não da aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, é uma delas. Composto por sete artigos, destinou um deles para a comemoração do “Dia do Plano Nacional de Educação” (Art. 6º), demarcando explícita desvinculação com pautas mais caras para o sistema organizacional.

Entretanto, com o fito de corroborar o caráter ideológico que, até então, havia sido desenvolvido na educação pós lei de diretrizes e bases da educação de 1996, destacamos o artigo 4º que inscreve, determina e define a instituição de um sistema nacional de avaliação como instrumento de acompanhamento a partir da definição de metas

Caracteriza-se como numa representação dos novos modelos dos organismos internacionais na forma organizativa, cujos termos: indicadores, stakeholders, accountability, planejamento estratégico, programas de resultados, objetivos e oportunidades, adentraram no vocabulário ideológico de elaboração das políticas educacionais. E, em consonância com Orlandi (2001, p.47): “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a contribuição do sujeito e dos sentidos”.

Quanto ao exame nacional, criado em 1998 única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências dos estudantes, apesar de ser aqui compreendido como instrumento contributivo à democratização do acesso ao ensino superior, diminuindo a barreira até então existente, traça um paralelo de similitude às ideias do ensino médio até então ofertado. Como expressão da política educacional, ratifica o sentido de uma concepção formativa inclinada ao ajuste do indivíduo aos anseios e valores do *status quo* da sociedade que mantém o extenso funil entre a saída do ensino médio e ingresso ao ensino superior de forma seletiva.

De igual modo, considera-se relevante para o debate o decreto nº 5.154 de 2004 que, ao regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36, e os artigos 39 a 41 da LDB, buscou reorganizar os currículos e cursos do ensino médio e do ensino técnico ao revogar a legislação anterior do governo FHC. Engendrado na perspectiva da indissociabilidade entre a teoria e a prática, e articulado, em termos ainda formais, entre o ensino médio e a educação profissional técnica de forma integrada e concomitante, o decreto não foi capaz de seguir caminho diferenciado que não cruzasse os interesses de manutenção do poder conservador. Isto asseverou para Frigotto et. al. (2012) na incapacidade do instrumento em modificar o desmonte efetuado nos anos de 1990, persistindo, desta forma, a histórica dualidade.

O ano de 2009 se destaca pela disposição contida na Emenda Constitucional nº 59 que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, ampliando

o conceito de educação básica, inscrito a partir de então com essa nomenclatura no artigo 208, inciso I da Constituição Federal de 1988, e consequentemente amplia o campo de atuação do financiamento educacional com o estabelecimento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007²⁰ e Decreto nº 6.253/2007²¹.

1.3 – O revigoramento da lógica do mercado sobre o ensino médio brasileiro

Destaca-se para o ensino médio, as disposições do parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, nº 11, que aprovou a proposta de uma experiência curricular inovadora ao ensino médio, então contemplada no âmbito governamental pela portaria do Ministério da Educação nº 971, de 2009, que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Representou a tentativa do governo Lula de conduzir a uma reformulação da organização pedagógica das escolas, de conceber e tratar os sujeitos, os espaços e o tempo escolar. Propôs como objetivo central superar, repetidamente, a dualidade do ensino médio, deferindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual fossem incorporados o caráter propedêutico e o de preparo para o trabalho.

Atenta-se para o fato que, ao programa, declarou-se a necessidade de implementar um “currículo dinâmico, flexível e que atendesse às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013, p. 10), em contraste com as particularidades demarcadas ao ensino médio ao longo da história: “a fragmentação e hierarquização dos saberes presentes em um currículo marcado por uma lógica estritamente disciplinar” (SILVA, 2016, p. 915). Disso decorre que,

O Programa quer promover o desenvolvimento de inovações pedagógicas das escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na estrutura curricular dessa etapa educacional, bem como o reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende. Desse modo, foram definidas algumas condições iniciais básicas para orientar os projetos das escolas:

a | Carga horária mínima de três mil horas;

b | Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente;

c | Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;

²⁰ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências (BRASIL, 2007).

²¹ Disponho sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi revogado pelo Decreto nº 10.656, de 2021.

d | Fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do aluno;
 e | Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; f | Atividade docente com dedicação exclusiva à escola;
 g | Projeto Político-Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio. (MOEHLECK, 2012, p.46).

Por mais que estudos de Silva (2016) tenham sinalizados avanços como o sentimento de proximidade do estudante em relação à escola, ou mesmo da redução dos índices de reprovação ou abandono circundados pela premência na construção do senso crítico, ao fim, o programa não camuflou a sua apresentação como mais um elemento na tentativa de consolidar um ensino que voltava-se para as necessidades de uma sociedade de mercado ao propor, sobremaneira, a flexibilidade curricular subordinada a mudanças de práticas ou atividades externas às escolas, pouco se concentrando em transfigurações de ordem curricular, de avaliações ou mesmo nas formas de ingresso e ou permanência. (RAUTH; GUIMARÃES, 2018).

Acrescenta-se que o programa responde, em termos sucessórios, o sentido adjacente das políticas contidas no parecer CNE/CEB nº 15 de 1998, cujo mote foi firmado e declarado em torno do desenvolvimento do conceito de competências, entendido esta como habilidades requeridas por uma organização da produção na qual a criatividade, a autonomia e a capacidade de solucionar problemas são vocabulários educacionais direcionados a uma sociedade mundializada em termos econômicos,

O projeto de ensino médio do país está definido, nas suas diretrizes e bases, em admirável sintonia com a última geração de reformas do ensino médio no mundo. O exercício de aproximação dos séculos poderá ser feito de forma inteligente se tivermos presente a experiência de outros países para evitar os equívocos que eles não puderam evitar. (CNE, 1998, p. 14, Grifos nosso).

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou parecer da comissão de educação básica nº 05 que escriturou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil. Esta destaca-se como uma modernização do previsto em 1998 diante das diversas intercorrências nos marcos legais concernentes ao ensino médio, em especial, as decorrentes das perspectivas, exigências e consensualidades em torno do mundo do trabalho.

Desse direcionamento, estruturou-se uma grade curricular que em seu discurso intencionou promover uma base unitária com uma parte diversificada canalizada à multiplicidade dos jovens, tanto que se aventou uma organização de um ensino médio noturno com possibilidade de organizar 20% do seu currículo à distância e com menor carga horária

diária e anual, mas mantendo-se o mínimo total de horas, 2.400 horas para o ensino regular e 1.200 horas para a educação de jovens e adultos.

Para o ensino regular, a pauta principal foi a proposta de educação em tempo integral, com a abrangência mínima de 7 horas diárias, e em relação à educação profissional, a ênfase foi estabelecida sobre um currículo que integrasse a formação de nível médio à formação profissional, semelhante ao discurso postulado no programa ensino médio inovador. Para tal finalidade, destinou a carga horária de 3.200 horas de integralidade entre o ensino médio e a educação profissional técnica.

No campo curricular, presumiu, tanto na parte comum quanto diversificada, conforme art. 14 da Resolução nº 02 que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: “tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados”. (DCN, 2012).

Os termos interdisciplinaridade e contextualização reforçaram o caráter das reformas dos anos de 1990, presentes no documento ao destinar anseios e aspirações dos atores como algo independente, quando na verdade estão sob espaço de disposição e interpretação dos termos. Cumpre ainda ressaltar que as diretrizes valorizaram um modo de aprendizagem cerceada pela lógica flexível inspirada no toyotismo, que permite vazão para uma formação executiva precipuamente no incentivo à execução de ações por meio de habilidades.

Destaque-se que há redes escolares com Ensino Médio que já vem desenvolvendo formas de oferta [...] **inclusive com a ampliação da duração e da carga horária do curso e com a organização flexível** e integradora. São **exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador**, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p. 50, Grifos nosso).

Sob a óptica de alterações²² para o ensino médio, é apresentado em 2013 o projeto de lei nº 6.840, de autoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT/MG), que chancelado pela recém criada comissão especial destinada à promoção de “Estudos e Proposições para a

²² Para melhor entendimento do diâmetro do tema convém rememorar alterações relevantes sobre o ensino médio desde a instituição da LDB/1996, até a propositura do PL nº 6840/2013: a) debate sobre as diretrizes do ensino médio aprovadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1998; b) Seminário Nacional sobre Reforma do Ensino Médio; c) constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB em 2007; d) divulgação do Plano de Ações Articuladas e do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007; e) Conferência Nacional de Educação Básica em 2007; f) Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que amplia a educação básica obrigatória; g) Projeção do Exame Nacional do Ensino médio; h) Conferência Nacional de Educação em 2010; i) Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, que ditava diretrizes para o Plano Nacional de Educação; j) Lançamento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2010; l) Instituição do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio em 2012 pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); j) aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio em 2012 e por fim; m) criação da Comissão Especial dirigida para apresentação do Projeto de Lei nº 6.840 de 2013.

Reformulação do Ensino Médio”, continha, ao menos, dois pontos semelhantes às propostas curriculares anteriores: o primeiro deles associado à instituição da jornada em tempo integral; e, o outro, vinculado à disposição organizacional do currículo em áreas do conhecimento por meio de itinerários formativos. Outrossim, apresentou como tema transversal o empreendedorismo e as noções básicas de defesa do consumidor.

Postada diante do golpe político-institucional de 2016, essa movimentação foi preterida pela Medida Provisória²³ nº 746 de 2016, do questionado governo de Michel Temer (2016 – 2018) que após dois anos retomou questões polêmicas como a proposta de ampliação da carga horária do conteúdo diverso e uma organização curricular em itinerários formativos que resultou na aprovação da Lei nº 13.415 de 2017 com o objetivo de alterar a LDB, o Fundeb, a Consolidação das Leis do Trabalho, além de estabelecer o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Se inseriu como a mais recente reforma do ensino médio brasileiro, debruçando-se sobre importantes questões como o currículo, carga horária, qualificação de trabalhadores docentes e a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular.

Entreposta em um contexto político, social e educacional distinto, mas não em sua totalidade, dos que cercaram as normativas anteriores, urge salientar que as alterações propostas pelo instrumento normativo estão centradas na tentativa de ratificação de uma identidade para o ensino médio que não se distânciam, em termos ideológicos, do que fora postulado até aqui, pelo contrário, revitaliza a implantação de objetivos sobre a educação que desde então estiveram presentes no contexto de elaboração das políticas educacionais.

Para tanto, no Quadro 1, é mister destacar os motivos declarados para a implantação da contrarreforma presentes na Exposição nº 84, de 2016, do então ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho (2016 – 2018) e de seus apoiadores²⁴. Foram justificativas governamentais²⁵ para a implantação da reforma:

²³ Uma medida provisória (MP) é um ato do Presidente da República “que possui força de lei, capaz de produzir efeitos jurídicos desde o momento da sua publicação. Caracteriza-se por ser uma atividade unilateral do Executivo, portanto, o legislativo não participa da sua elaboração, pois somente é chamado para discuti-la após a MP ter sido proposta pelo Chefe do Executivo”. (LENZA, 2012).

²⁴ Encabeçada por intelectuais orgânicos à direita, como Maria Helena de Guimarães Castro, ex-secretária do Ministro da Educação do Governo FHC, Paulo Renato, e ex-secretária executiva do MEC quando da aprovação da lei da reforma em 2017, sobre a gestão de Mendonça Filho, o grupo de apoiadores é formado por entidades como: Instituto Ayrton Senna, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (Apoiado pelo Instituto Votorantim, Samsung, Fundação Telefônica VIVO e Fundação Vanzolini), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e dentre outros, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncm) e A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

²⁵ Exposição de Motivos 00084/2016/MEC para a Medida Provisória nº 746/2016.

- a) Um único modelo de ensino médio, ausência de itinerários formativos como os existentes nos países centrais;
- b) O não alcance da função social do ensino médio (descompasso entre os objetivos propostos para a etapa de ensino o jovem que ela tem formado);
- c) A impossibilidade de implantação de uma diversificação de conteúdo – sobrecarga que não possibilita a flexibilidade do ensino;
- d) O currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com o setor produtivo e as demandas do século XXI;
- e) O deficitário desempenho educacional – resultados de aprendizagens em avaliação de larga escala;
- f) Os resultados insatisfatórios do ensino médio com os países da OCDE (desempenho focado nas disciplinas de matemática e português);
- g) O ensino médio desconexo do desenvolvimento de habilidades e competências, desalinhado com o mundo do trabalho; e
- h) Um ensino médio que ofereça cursos de qualificação e técnico profissional à luz das recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.

Acrescenta-se à exposição de motivos, a criação da política de educação de tempo integral em escolas estaduais para o ensino médio apoiadas nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, repetindo postulados anteriormente utilizados na implantação de políticas educacionais para a educação básica nos anos de 1990. (FONSECA, 2013). Segue este passo a Resolução nº 3 de 2018, que atualizou e estabeleceu as diretrizes curriculares para o novo ensino médio que podem ser analisadas a partir dos seguintes eixos do Quadro 2:

Quadro 2 – Aspectos constantes das DCN para o “Novo Ensino Médio”

EIXO	ASPECTOS
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo à autonomia; - Protagonismo / Projeto de vida; - Desenvolvimento de Competências e Habilidades; - Identificação e resolução de problemas “complexos”; - Arranjos curriculares;

	- Conjunto de unidades curriculares voltados para a especificidade do aprendizado;
Formas de Oferta e Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Limitadoras áreas do conhecimento; - Distribuição da carga horária e oferta de conteúdos sob responsabilidade do respectivo sistema de ensino; - Formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistemas de créditos ou por forma diversa de organização; - Aumento da carga horária total e redução da carga horária básica de conteúdos / Foco nos itinerários livres; - Permissividade para o uso da EaD no currículo regular e de jovens e adultos; - Estabelecimento de padrões de desempenho esperados para o ensino médio; - Abertura para parcerias com organizações externas ao setor público educacional para a oferta de itinerários formativos.
Trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> - Notório saber para atuar no itinerário formativo de formação técnica e profissional; - Podem ser admitidos para a docência no ensino médio, profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, orientados para o magistério da educação básica.

Fonte: Resolução nº 03 de 2018 / DCN. Elaboração própria, 2022.

Em sequência da resolução das DCN do novo ensino médio, foi apresentada a Resolução de nº 4, de 2018, que instituiu²⁶ a Base Nacional Comum Curricular para essa etapa como estágio final de formação na educação básica. Ancorada nos recursos materiais dos apoiadores no poder da mídia e redes formais e informais, a Base se estabelece como um dos principais elementos do ciclo da reforma do ensino médio. Por meio dela estão imbricadas as questões

²⁶ Incumbe-se a citação de normativas relevantes que cercam o lançamento da resolução BNCC e que serão trabalhadas no capítulo II desta Tese: i) Portaria nº 727/06/2017 - Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI; ii) Portaria nº 649/07/2018 - Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; iii) Portaria n. 331/04/2018 - Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC; iv) Portaria nº 1.023/10/2018 - Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e v) Portaria n. 1.024/10/2018 - Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

ideológicas da reforma, como o currículo flexível, redução da carga horária da formação básica e a regulamentação sobre os itinerários formativos, que estão amparados pela maior carga horária possível.

Para Tarlau e Moeller (2020), a redação e a aprovação da BNCC entre os anos de 2014 e 2017 se concebeu como um modelo acerca do papel das entidades privadas e corporativas na formulação de políticas educacionais. Houve uma construção de espaço para sua materialização, desde a formação do contexto da política, que veio a calhar na aprovação da lei da reforma, ao estabelecimento das diretrizes curriculares, pilar central do desenvolvimento da pedagogia de competência e da ideologia do empreendedorismo.

A portaria do Ministério da Educação nº 521, de 2021, instituiu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio, cuja responsabilidade pelas alterações propostas, em especial o currículo, é dos estados. Além de sacramentar uma centralidade do MEC nas decisões sobre a condução da implantação, o cronograma completa o ciclo: Lei ➔ Diretrizes Nacionais ➔ Base Curricular ➔ Implementação.

O que temos de insinuante até aqui, está na potencialidade com que o texto da lei foi e tem sido capaz de estabelecer o discurso reformista em todas as ocasiões, “intentam regular o que ela é, quem a faz, onde e quando ela é feita” (OLIVEIRA, 2019, p.71). O sentido da imposição caminhou lado a lado com o posicionamento do ensino secundário/de 2º grau/médio como mediador entre a formação inicial e a continuidade no ensino superior, notadamente, tendo o sentido legalista do Estado como indutor e determinante dos objetivos.

O ensino médio, envolto por deficiências nos campos político, social e econômico, não foi capaz de fazer frente à relação entre Estado indutor e a classe dominante sobre o seu perfil e finalidades que não estivessem preparadas por necessidades específicas e distante de um sentido democrático e inclusivo. Pontualmente, no século que segue entre os anos de 1900 à atualidade, a trajetória do ensino no Brasil entrelaçou-se significativamente na disposição de leis de reformulações que concretaram uma espécie de hierarquia das leis, muito mais do que fazer funcionar o sentido prático dos sistemas de ensino.

Estes, de forma constante e permanente, são paralisados pela necessidade em atender aos anseios e desejos de governos e classe empresarial sobre o ensino, e a história da educação brasileira vista pelos seus percalços, delimita de forma enfática tais acontecimentos. Disso decorre a existência de persistentes problemas como acesso, qualidade e, em especial, a ausência de objetivos e identidade claras para fazer frente aos interesses do seu público, os jovens.

2 – CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONFLUÊNCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS EM SUA CONSTRUÇÃO

Objetiva-se neste capítulo debater elementos para compreender o processo de formulação da reforma do ensino médio. As relações estabelecidas entre o discurso e sua materialização, sob o manto do aspecto regulamentar, e como esse movimento foi realizado entre os anos de 2013 e 2017, constitui-se como eixo norteador de desenvolvimento deste capítulo.

A nova (des) ordem mundial, nas palavras de Ferreira (2014), instalada pela mundialização²⁷ econômica, cravou novos desafios para as políticas educacionais coadunadas com novas orientações sobre o papel do Estado e da sociedade no que concerne ser o espaço para a concretização de interesses neoliberais.

Por conseguinte, os atores²⁸ presentes são orientados por modelos e enredos historicamente situados, aos quais refletem o poder dominante, e é sob este prisma que se baseiam as políticas educacionais da educação básica no Brasil desde então, cujo ensino médio é um dos principais instrumentos de concretização dada a sua relevância como última etapa da educação básica do jovem.

Nas disposições da LDB, em seu artigo 35, o ensino médio como etapa final da educação básica tem como premissa e discurso a oferta de uma educação ampliada e integral que possibilite ao estudante o seu desenvolvimento como cidadão autônomo e profissional, incluindo formação ética, o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico.

Assim sendo, ao ensino médio dá continuidade ao dualismo histórico presente no país, pois é a partir dele que os caminhos se separam entre os que encerram o percurso e os outros que darão continuidade no ensino superior. É o momento de encontro ou separação de distintos grupos sociais, que se perpetua nas políticas educacionais.

Nos últimos quinze anos esta etapa da educação básica está presente de forma sintomática nos debates sobre educação no Brasil. Suscita embates, negociações que envolvem interesses de classes sociais e frações que tem como busca de resultado o conflito de interesses

²⁷ François Chesnais, em sua obra de 1996, “A mundialização do capital”, tece reflexão sobre o conceito de globalização. Para ele, o termo contém uma imprecisão conceitual expressa pelas forças de mercado que tentam se posicionar lideradas por embaraços lesivos “erguidos durante meio século”. “Pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado” (CHESNAIS, 1996, p. 25).

²⁸ A exemplo de Banco Mundial, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Consed, Undime.

empresariais, internos e externos ao país, bem como, os interesses da classe trabalhadora nos rumos que o ensino médio pode proporcionar de vida.

No entanto, é conveniente arrolar a análise de Sposito e Souza (2014, p. 37): “mesmo reconhecendo os percalços enfrentados pelo ensino médio brasileiro, sua realidade não pode ser compreendida exclusivamente a partir de seus problemas e possíveis retrocessos”, mas, complementamos, a partir de uma conjuntura multifacetada que expõe tanto avanços quanto adversidades nos últimos anos.

Para Coutinho (2012), a reforma afirma-se no âmbito da restauração, onde não é o novo que subjaz, mas, precisamente o velho sem que haja uma exposição clara do que está se reformando sobre aquilo na qual se propõe a reformar, ou seja, há uma manutenção das origens com os vícios que tentam justificá-la.

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. **O neoliberalismo busca assim utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificatoriamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo”.** (...) estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma” o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação de direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. (COUTINHO, 2012, p. 122, Grifos nosso).

Amparado por essa matriz conceitual é que se debruça sobre o termo contra-reforma neste trabalho, com vistas a apresentar as contradições, embates e interesses presentes no processo de formulação. A ocorrência político-institucional e cerceamento dos atores interessados, corrobora para o percurso histórico de deliberação sobre a política educacional para esta etapa de ensino.

Ademais, convém registrar que, apesar de ter sido iniciada ainda em 2012, foi no governo golpista de Michel Temer (2016 – 2018) que a contra-reforma se aperfeiçoa em termos pujantes negativos sobre a estrutura do ensino médio, ainda sim, este contexto está vinculado ao período de terra arrasada do governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), que amplamente distante de uma educação pública, de qualidade e perfil emancipador, flertou com um tipo de educação conservadora e associada a princípios que remontaram ao fascismo europeu, tanto no sentido inclusivo quanto de acesso, para não externalizar outras questões que para esta pesquisa não cabe ao debate.

Remonta-se do governo Bolsonaro a publicação do cronograma de implantação da contra-reforma do ensino médio, em especial dotada de um corpo técnico ministerial altamente deficiente na capacidade técnica, de disponibilidade e de abertura do debate democrático.

2.1 – Construção da contra-reforma do ensino médio: caminhos tortuosos na educação

Neste tópico, debate-se a constituição da reforma tendo como pressuposto que prevaleceu no campo de formulação o sentido da continuidade de políticas educacionais anteriormente engendradas sob o viés de um tipo de educação alojada à luz dos interesses e condicionalidades impostas pelos países centrais do capitalismo, representados em especial, por suas agências multilaterais cuja ampliação do leque de atuação sobre o fundo público da educação esculpiu-se como um dos principais objetivos.

Na tentativa de compreender esse processo propõe-se como recurso textual a descrição e análise dos fatos em três momentos: o primeiro deles está amparado pelos desdobramentos ocorridos até a propositura do Projeto de Lei inicial (PL nº 6.840 de 2013), notadamente no conjunto da participação que envolve a Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI).

Em um segundo momento, dedicar-se-á atenção aos tramites e debates ocorridos no âmbito de apresentação da Medida Provisória nº 746 de 2016, convertida na lei da contra-reforma nº 13.415 de 2017, cujos embates entre o Ministério da Educação, entidades representativas e sociedade civil constituem-se como ponto importante.

No terceiro e último, estão descritas as ações propaladas no sentido de implementar os objetivos da contrarreforma do ensino médio, suas nuances e interesses adjacentes que reafirmam a necessidade de compreensão das possíveis consequências e repercussões enquanto política educacional para a educação básica.

O ensino médio no Brasil está, ao menos legalmente, materializado no artigo 208, inciso II, como de progressiva universalização e oferta de forma gratuita. Diferentemente do ensino fundamental, sua obrigatoriedade²⁹ foi designada apenas com o estabelecimento da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que, o agregando com a educação infantil, definiu, normativamente, ser parte integrante da última etapa da educação básica e que, portanto, tem

²⁹ É importante observar registro semelhante contido na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, entre elas ratificar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 17 de ago. 2022.

como um dos aportes para o seu financiamento o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Vale destacar que, pela primeira vez, uma Constituição do Brasil (1988) assinala para a educação um ciclo de formação básica, vinculando-a a recursos públicos sensibilizados em parte por suas necessidades de implementação e oferta, apesar de se constituírem, ainda, como deficitárias e ainda distantes de suas demandas. Resta claro destacar que não se trata do início da organizativo da educação no Brasil, que já tem seus perdulários normativos desde o Império, contudo, mostra-se com um norte mais clarividente de avanço no que se refere a resultados no campo dos embates educacionais, notadamente promovidos pelos setores progressistas pós ditadura civil-militar (1964 – 1985).

Muito embora tenha sido decorrente do debate em torno da aprovação da Constituição, inclusive com o enraizamento, para o período, de crivagem de mecanismos políticos-socio-democráticos, “de regulação da dinâmica capitalista, em âmbito mundial”, Gonçalves et. al (2021), emprestando-se das reflexões de Paulo Neto (1999, p.77), alude que os dispositivos criados “perdiam vigência e tendiam ser substituídos pela ideologia neoliberal, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela privatização, elementos inerentes à mundialização operada, sob o comando do grande capital”.

A inscrição do ensino médio se estende na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao expressar que é dever do Estado a educação escolar pública para esse nível de ensino. Ao designar aos estados a sua oferta prioritária, a LDB destina duzentos dias de trabalho escolar, além de determinar que o ensino será proposto como ciclo de aprendizagem a partir de uma Base Nacional Comum Curricular e uma parte diversificada, num claro sinal prescritivo para o campo das reformas posteriores abarcando uma flexibilização da forma de organização curricular e do tempo, e do trabalho docente, quando declara uma “valorização do profissional da educação escolar” (Artº. 3, inciso VII).

Acrescenta-se a esta perspectiva o sentido de preparação básica para o trabalho, pois o contexto de elaboração da referida lei, ao largo de oito anos, pode ser caracterizado como um hiato intencional de introjeção das disputas liberais e conservadoras, por mais que o momento no Brasil fosse o de reorganização dos ideais democráticos. Pairou no mundo durante o período uma incisiva sublevação mercadológica calcada nos princípios da Nova Gestão Pública e do gerencialismo. Portanto, não se define como isolada a pouca atenção dada ao ensino médio na LDB, “pelo contrário, são poucos os itens que tratam dele e, na maioria dos casos, junto com o Ensino Fundamental”. (GONÇALVES et.al., 2021).

A LDB ratifica a interferência do contexto mundial quanto às finalidades que pudessem ser execradas em contraposição a uma oferta de ensino inclusivo e coadunada com o contexto político nacional de reorganização democrática, que exigiu a definição de rumo na formulação da política educacional que não repetisse o caráter conservador historicamente submetido ao ensino médio, notadamente constante no conflito entre o dito na Carta Magna de 1988 e o escrito na Lei.

Dispôs a lei de uma atenção à educação profissional no bloco do ensino médio, onde sua realização “atendida a formação geral do educando” (BRASIL, Art.36, inciso III, parágrafo §3º). No artigo destinado à educação profissional, cabe o registro uma possibilidade de acesso ao mesmo tempo em que se destina a realização da educação profissional em articulação com o ensino regular ou por “diferentes estratégias de educação continuada” (BRASIL, 1996, Art. 40), em ambiente de trabalho, por exemplo.

Tais registros foram apresentados de uma forma incipiente, sem desenvolver um sentido organizativo sobre como as indicações às modalidades de educação ocorreriam, aspecto que concorreu para subseqüentes leis específicas ao tipo de educação profissional requeridos pelo governo FHC.

Importa registrar que é nesse contexto que se inscreve a reforma do aparelho do Estado, o que Venco e Sousa (2021) destacam como a passagem do Estado burocrático para o gerencial. Para eles, urge desse período as modificações das bases legais que favoreceram a instalação das Parcerias Públicos – Privadas (PPP), juntamente com o enfraquecimento das relações de trabalho no setor público advindas da introjeção do conceito de flexibilização, além do ciclo ampliado de privatizações de empresas estatais e da indicação da educação como produto de mercado.

Tomando como referência o mercado, advogou-se por um novo papel do Estado e criou-se o arcabouço legal para privatização, com transferência direta e indireta de serviços, assim como a gestão das instituições públicas passou a ser influenciada pelo setor privado, ocorrendo, desta maneira, a extensão da lógica de mercado, exemplificada pela *accountability*, especialmente para aquelas áreas que tradicionalmente eram consideradas próprias da esfera pública e da alçada do Estado, como saúde, previdência social e a educação. (GONÇALVES *et.al.*, 2021).

Disso, vocalizou-se o discurso da necessidade para uma reforma do aparelho do Estado e das modificações em âmbito constitucional para que a administração pública contivesse abertura suficiente para atuar de forma “eficiente” e menos burocratizada, sendo este estilo

administrativo visto como a grande barreira para o desenvolvimento de um estado gerencial apregoados pelos ideais do neoliberalismo, da *Public Choise*³⁰.

Em Venco (2016), a emergência da NGP no Brasil em 1995, no governo FHC, fez com que fossem impulsionadas medidas relativas à desregulamentação, bem como o surgimento de novas formas organizacionais. Nesse sentido, cumpre assinalar que as proposições da reforma do aparelho do Estado incrustadas, não resultaram na diminuição do papel do Estado como declarado, mas num reordenamento intencional em favor de interesses de uma lógica de mercado em todas as áreas sob responsabilidade pública estatal.

Como resultante desse cenário, destaca-se a pouca atenção dada pelo governo ao ensino médio, que muito embora não tenha sofrido pressão externa como a vivenciada no período de reabertura democrática para sua oferta, presencia alterações normativas importantes em um período de expansão do nexo do ensino em prol das exigências do mercado, em especial com o alargamento da participação de organismos internacionais no planejamento educacional.

Para Gonçalves et. al. (2021), no circuito internacional pairavam três vocações para o ensino secundário/médio. O primeiro deles assentado no prolongamento da educação geral ao secundário inferior, cristalizado na lei de diretrizes de 1971 quando o primeiro ciclo de estudos incorpora o ginasial.

A segunda atrelou-se à ampliação da escolarização compulsória até os 18 anos de idade, efetivada na lei nº 12.726/2013. Por fim, no terceiro aspecto alojou-se o tema em debate na reforma atual, “a diversificação e flexibilização curricular do secundário ao superior” (GONÇALVES, 2021, p. 20), no que se acrescenta o acesso ao ensino técnico aos desprovidos da possibilidade de ascensão aos estudos mais elevados.

Na trilha da última vocação apresentada ao ensino são estabelecidas as novas necessidades para o ensino médio: o modelo de competências e do empreendedorismo que passou a vigorar sob o conceito da forma utilitarista do conhecimento e da exigência de adaptação do jovem às estruturas agora diferenciadas do trabalho. Para tanto, responde a LDB por meio de disposição de uma base comum do ensino e uma outra diferenciada, adaptando de forma flexível o currículo às imposições locais.

Desse conjunto, coube aos propositores articular o sentido pedagógico da competência e do empreendedorismo de forma contrária, em busca do consenso, ao que classificaram como

³⁰ Dardot e Laval (2016), no estudo dos teóricos da Escola do *Public Choise*, destacam que esta produziu uma análise do governo que focaliza não a natureza do que se produz, mas em como essa produção dos bens ocorre. Ou seja, remetendo-se a ideia para o debate em torno da reforma do ensino médio, é no âmbito normativo que se produziu os bens desejados.

enciclopedismo curricular. Desde então, é perceptível a tentativa de calcar essa ideia nas movimentações de reformas do ensino, em particular com a introjeção social da necessidade de uma desqualificação do que está posto. Na história da educação brasileira, podemos inferir que, a reforma de hoje é a justificativa da reforma de amanhã, mantendo-se, assim, o ciclo de domínio ideológico.

Uma questão importante, a partir do sentido dado pela necessidade de reorganização do ensino, está na compreensão dos fenômenos neoliberais assentados no conceito de contrarreforma. Resta assim claro que, para Coutinho (2012), o que é chamado de reforma encontra vasão à pura e simples restauração das condições próprias do capitalismo, cujos interesses permeiam os sentidos como se benéfico e solutivo fosse.

No caso da proposta em debate, os novos valores sociais e de formação, traçados pela noção de competência encontra fuga nas noções de empregabilidade e empreendedorismo, indicadores de uma vitalidade do discurso neoliberal no campo das políticas educacionais. Desta maneira, torna-se possível constatar o importante papel de formulador destinado aos organismos internacionais, que instrumentalizados em distintas frentes e formas de atuação, forjam seu modelo de formação há décadas no Brasil, em especial chancelados por instituições oficiais como o Ministério da Educação.

Dito isto, convém apontar importante observação realizada por Gonçalves et. al. (2021), de que na década de 1990 inicia-se uma tendência à reprodução do empreendedorismo no ensino sob a ótica de atividade complementar, principalmente em escolas concedidas por fundações privadas. Desta forma, evoluem para o status de componente curricular indispensável às atuais demandas de formação com vistas à inserção no mercado de trabalho, base do discurso de convencimento dos propositores da contrarreforma.

Em vista disso, o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) sinalizou veementemente as exigências relacionadas à inserção produtiva declarada. Com o fito de preparar jovens e adultos para a vida em sociedade, aplicou como diretriz do ensino médio a formação por competências para enfrentar as transformações que, de tanto replicadas, agregam o perfil de que é obrigatória a sua superação.

Complementando essa opção formativa, o PNE da época, retomando o já assumido pela LDB, **também previa a possibilidade de cursos de curta duração voltados à adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado laboral**, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. (GONÇALVES et. al., 2021, p. 24, Grifos nosso).

Sendo assim, destaca-se que esse cenário é subscrito por ações organizadas de atores privados por meio de redes, estas que se constituem como espaço privilegiado de

compartilhamento de informações e de um vocabulário que se utiliza de significados intrínsecos do gerencialismo, tais como: de objetivos, de definição de agenda política, de tomada de decisão, de implementação, de realização de eventos, e de articulação em prol de um bem comum e a favor dos interesses dos atores envolvidos. Para Caetano:

na rede, existem funções distintas: aqueles que estimulam a participação da iniciativa privada envolvem e fomentam recursos financeiros nos projetos e há os que investem experiência e competências técnicas na divulgação do que chamam de boas práticas. Portanto, na rede, há os articuladores, os financiadores e os consultores. (2014, p. 42).

Isto posto, é importante a análise de movimentação dos atores da rede de formulação da contra-reforma. Para tanto, tem sido objeto de consideração, dentre outros que serão abordados nesse trabalho, a atuação do Consed nesse processo como espaço estratégico de gestão educacional partícipe da rede de interesses e que, ou buscou, ou conseguiu promover efeitos positivos na composição do documento formal de aprovação da contrarreforma.

Desta maneira, torna-se significativa uma descrição da ocorrência de sua participação não como objeto de estudo deste trabalho, mas, como um dos diferenciados fatores que o cercam, especificamente a partir de definição de análise realizada por Thiensen (2020, p. 924): identificação de aspectos relacionados com a sua composição e funcionamento; as relações de aproximação da vida profissional e política dos conselheiros; principais vínculos políticos e a relação institucional da entidade com setores não estatais e privados.

Estabelecido no ano de 1986, o Conselho é definido como uma associação de direito privado sem fins lucrativos, constituída pelo Fórum de Secretários(as) de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Nesse caso, cabe reiterar que este coletivo é representante das mais diversas correntes políticas existentes, tendo em vista ser o conselheiro ocupante de cargo por indicação do governador do estado com assentamento na secretaria de educação estadual ou distrital, alimentando assim as mais distintas formas de arranjos políticos para a sua conquista.

Em outras palavras, o Conselho, dada a história política representativa brasileira, destina grande parte do seu espaço para conceitos políticos ideológicos em favor de uma visão mercadológica da educação, “tanto na indução quanto em processos decisórios na definição de políticas educativas”, se considerado o ciclo histórico de representação política no cenário nacional.

Para pesquisadores dedicados à análise sobre a atuação do Conselho (THIESEN, 2020; AGUIAR, 2002), há uma periodicidade que caracteriza o seu perfil. Em seu surgimento na década de 1980, o Conselho esteve pautado por ações delineadas a partir das necessidades decorrentes do contexto de transição democrática, com vistas a defender os interesses oriundos

dos estados alojados em meio a uma crise de representatividade institucional, cujo declínio em defesa da escola pública significou seu principal mote, “afirmou-se entre as entidades da sociedade civil que procuravam interferir na formulação e execução da política educacional tendo como bandeira a defesa da democratização da educação pública de qualidade” (AGUIAR, 2002, p.77).

Nos anos de 1990, com a alteração do contexto sociopolítico, a posição reivindicatória do Consed, em meio à emergência dos efeitos da Constituição Federal de 1988, da aprovação da lei de diretrizes e bases da educação, mas, principalmente do reordenamento econômico dos governos Collor e Henrique Cardoso, outorga lugar para uma aproximação “conciliatória e de parceria com o Ministério da Educação” (AGUIAR, 2002, p. 77), inclusive como ator na ampliação do leque participativo na elaboração de políticas educacionais.

No contexto de instituição de um novo marco legal para a educação brasileira, em que, entre outras coisas, se redefine as competências dos sistemas de educação nas esferas do poder público, a oferta do ensino médio passa, então, a ser, prioritariamente, de responsabilidade dos estados da federação. Nessa fase, as ações do Consed são mobilizadas em meio a três novos cenários político educacionais: abertura ao regime democrático que redimensiona a tonalidade dos discursos na maioria das instituições sejam elas públicas ou privadas; abertura econômica a um mundo que rapidamente se globaliza e, portanto, amplia seu alcance para negócios internacionais a exemplo do mercado educacional; e um novo marco jurídico no campo da educação que reposiciona os sistemas educativos em termos de abrangência, articulação e competências. (THIESEN, 2020, p. 925).

Em documento que descreve o papel do conselho no cenário educacional do país no ano 2000, o então presidente do Consed³¹, especialmente no que se refere à sua afirmação como entidade representativa educacional, destacou a importância em promover o princípio democrático de assegurar a educação de qualidade para todos, alinhando-se com os princípios execrados na conferência mundial para educação de Dakar em 1990.

Nesse sentido, é incidente a perspectiva avaliativa sobre o conselho que permite inferir-lo como espaço que se firma em prestar desapego a uma educação pública em favor de uma ramificação para o mercado, pontualmente alimentando os interesses suprapartidários existentes no campo da representatividade. Creditou seus dirigentes, que uma aproximação com organizações do setor educacional, vide organizações não-governamentais e organismos internacionais, é uma forma válida e lúcida de um movimento em torno da defesa da escola pública.

³¹ Éfrem de Aguiar Maranhão, possui graduação em medicina e é professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entre 1998 e 2002 foi secretário de educação do estado de Pernambuco, o que o alçou a conselheiro do Consed, onde exerceu a sua presidência entre os anos de 2001 e 2002.

Nas últimas duas gestões, o CONSED adotou como uma das suas principais estratégias de atuação fortalecer e ampliar as parcerias com agências públicas, organizações não-governamentais, fundações privadas, entidades empresariais e organismos internacionais. (MARANHÃO, 2000, p. 16).

Entretanto, sinaliza Aguiar (2002) que, dentro de uma intensificação do quadro federalista, cujo conceito de descentralização política e financeira amplia sua margem de atuação, coube ao Consed, acreditando estar exercendo o papel de intermediador do pacto federativo entre o poder central, os estados e o Distrito Federal, atender ao “receituário de organismos financeiros internacionais” (2002, p. 78), cuja restrição das responsabilidades da União na oferta educacional propalada pelo governo FHC encontra vazão nas atividades intencionais do setor privado.

À vista disso, convém recorrer às reflexões de Thiesen (2020) que, embasado em estudos de Amorim (2012), Leal (2016) e Nogueira (1998), além de somar às perspectivas de outros autores, destaca haver três grandes pilares ou finalidades que cercam o processo de internacionalização da educação pela o qual passou a dar resposta o Consed, são eles: a base econômica orientada pela racionalidade neoliberal que aflige as debilitadas estruturas político social do Estado brasileiro; a perspectiva acadêmica cuja excelência por resultados é o mote e o quesito cultura, com a introjeção de arquétipos nas questões relacionadas com a diversidade linguística, étnica, de identidade e gênero.

Disso, e a partir do traquejo ideológico que o cerca, convém assinalar que o Consed passou não apenas a apoiar as medidas constantes das políticas ministeriais, mas propondo e formulando políticas de forma conjunta, garantiu espaço de conformação e operacionalização dos interesses vinculados ao MEC, dentre eles o caráter singular que contém no termo reforma educacional, especificamente, ensino médio.

Cumprir lembrar que deste sua constituição, em 1986, o conselho já sinalizava para a realização de uma reforma do ensino médio, inicialmente com um argumento bastante conhecido, o da necessidade de ampliação da oferta decorrente do crescimento da demanda, altera seu caminho para dar resposta às necessidades de um novo mundo pautado num tipo de formação que privilegiasse as noções de competências e habilidades requeridas pelos ideais de seus novos parceiros como a Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina (Orealc/Unesco), Unicef, Instituto Internacional de Planejamento em Educação (IIPPE), Associação Internacional de Parceiras em Educação (AIPE), Fundação FORD, Lemann e Todos pela Educação, para não citar outros.

A participação do Consed no processo formulação da atual reforma do ensino médio não se define por acaso, fato que não se resume pela existência temporal, mas por suas vias

intencionais de composição. Em vista disso, se constituem como um dos elementos pertencentes à ideia de multinacionalização da educação que “serve fundamentalmente para dar cobertura técnica e política à institucionalização da privatização” (THIESEN, 2020, p. 931), numa espécie de subjugação ao reino da necessidade do real (SILVA, 2019) do mercado.

Para Maranhão (2000), ao exercer o papel político e técnico, o conselho se legitima como instância catalisadora e mediadora, sobretudo “promotora dos interesses das secretarias estaduais de educação” (p. 18). Entretanto, por mais que sejam expressivos os resultados alcançados nos mais de 30 de existência do Consed no que diz respeito à busca de um equilíbrio entre o papel político que cumpre realizar em defesa dos interesses educacionais dos estados, sua funcionalidade no escopo das reformas educacionais tem sido de legitimação e utilidade pelos reais interessados nas entrelinhas dos documentos normativos que as embasam e sustentam, é a partir disso que cabe a análise de sua participação na configuração da reforma do ensino médio materializada pela lei nº 13.415 de 2017.

2.2 - O Consed no gatilho da contra-reforma do ensino médio

Ao adentrar na movimentação realizada pelo conselho no processo de construção da reforma do ensino médio, convém mencionar que ela parte circunscrita por uma proposta em curso de um Plano Nacional de Educação por meio do PL nº 8.035 de 2010, assentado em espaços intervenientes anteriores sobre o tema como o Seminário Internacional sobre Ensino Médio Diversificado de 2007³² e a realização da Conferência Nacional de Educação Básica de 2008³³.

³² Realizado em 17/09/2007, no Auditório Nereu Ramos da Câmara dos Deputados, sob organização da Comissão de Educação e Cultura, sob presidência do então deputado federal Gastão Vieira (PT), o Seminário fez parte do ciclo de debates “Educação no século 21: modelos de sucesso”. Reuniu representantes dos Estados Unidos, Alemanha, do Brasil e da Itália com vistas à continuidade dos debates em torno dos modelos de reforma educacional desenvolvidos em outros países. Com o recorte sobre o ensino médio e sua relação com a educação profissional, foi pauta do seminário a seguinte questão: “os jovens devem ser preparados para o acesso ao meio acadêmico ou para o mundo do trabalho e para o crescimento econômico?”. Foi programação do seminário:

Abertura

Convidados: presidente da Câmara dos Deputados, Arlindo Chinaglia; ministro da Educação, Fernando Haddad; presidente da Comissão de Educação e Cultura, Gastão Vieira; presidente do Sistema CNC-SESC-SENAC, Antonio Oliveira Santos

Painel 1: Jovens, Ensino Médio, ensino profissional e mercado de trabalho no Brasil

Convidado: Cláudio de Moura Castro, Faculdades Pitágoras

Painel 2: O ensino médio nos países da OCDE: visão geral

Convidado: European Training Foundation, Itália, Pasi Sahlberg;

Painel 3: As mudanças no sistema de formação profissional dos países germânicos

Convidado: Representante da BIBB, Alemanha, Irmgard Frank.

Painel 4: A experiência das Career Academies nos Estados Unidos

Convidado: David Stern, Universidade de Berkeley, EUA

³³ A conferência nacional de educação básica foi realizada em abril de 2008, em Brasília. Reuniu 1.463 delegadas(os) e 464 observadores dos 26 estados e do Distrito Federal. Estiveram contemplados os mais diversos

O primeiro, realizado por iniciativa da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, com apoio do Sistema Confederação do Comércio (Sesc) e do Instituto Alfa e Beto, apontou o convencimento do empresariado sobre a importância estratégica da educação de qualidade como exigência para o desenvolvimento brasileiro, à luz dos resultados obtidos, por exemplo, em países como Irlanda, Coreia do Sul e Estados Unidos.

Com conferencistas como Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, além de representantes de países da OCDE, o seminário debateu um tipo de ensino médio voltado para o atendimento dos interesses do mercado, chancelado como produtor de resultados satisfatórios nos exames internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a partir de uma reorganização curricular, com uma grade de disciplinas diversas e voltada para uma flexibilidade da aprendizagem permeada pelo protagonismo juvenil.

Com uma pauta social de acesso e permanência ao ensino sustentou-se os debates da Conferência Nacional de Educação Básica de 2008. Realizada em meio aos desdobramentos do Plano de Desenvolvimento da Educação para Todos do Ministério da Educação, constituiu-se como um dos instrumentos centrais na proposição do projeto de lei para o PNE, cujo ponto de sobre o ensino médio assentou-se no fim da dualidade entre ensino propedêutico e profissional em favor de uma escola unitária e politécnica.

Todavia, a resposta dada para o ensino médio no PL nº 8.035 de 2010 não convergiu para esta perspectiva, tendo em vista que a estratégia inserida em meta proposta para esta etapa de ensino traçava perspectivas alinhadas aos debates do Consed e demais atores privados no que diz respeito aos objetivos sobre o ensino médio, corroborados tanto nas propostas de reformulação quanto na lei que aprovou o PNE de 2014, como por exemplo:

Meta 3 (...)

3.1) institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, **de maneira flexibilizada e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados** em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a

segmentos e organizações sociais, tais como: representação social indígena, do campo, dos quilombolas, dos órgãos não governamentais, dos fóruns específicos e coletivos inseridos no contexto educacional. Se constituíram como eixos temáticos: I) Desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II) Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III) Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV) Inclusão e Diversidade na Educação Básica; e V) Formação e Valorização Profissional.

formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (BRASIL, 2010, Grifos nosso).

Dito isto, a participação do Conselho nesse processo tem como ponto de partida o estabelecimento do Grupo de Trabalho³⁴ incumbido de “debater, formatar e consolidar propostas, capazes de ressignificar o ensino médio no Brasil a partir de um eixo de consenso que permita incorporar as múltiplas realidades sociais, econômicas e políticas das diversas regiões do país”. (CONSED, 2012).

Como resultado de encontros regionais do conselho, foi elaborado o documento “Proposta para Avanços no Ensino Médio³⁵”, no ano de 2012, com propostas do Consed sobre o que ganharia feitiço na contra-reforma do ensino médio. É descabida a intencionalidade permanente das propostas de reforma sobre o ensino.

Na história da educação brasileira desde o estabelecimento da república é costumaz o discurso de alteração na estrutura, organização e normativas do ensino amparado pelo discurso de que o novo horizonte da qualidade a ser alcançada perpassa, obrigatoriamente, por uma reforma documental ao contrário de uma reorganização abalizada em superar os problemas apresentados. No caso específico do Consed, sua participação no processo de formulação da reforma contém uma subjetividade institucional marcada pelo tom gerencial na educação que entoa

o mantra da internacionalização privatizante, reposicionando deliberadamente as amplas finalidades da formação escolar de crianças, jovens e adultos para sentidos mais restritos de preparação de novos contingentes humanos para um mundo produtivo no qual a educação não passa de um serviço-mercadoria negociável nas distintas escalas da chama indústria educacional global. (THIESEN, 2020, p. 932).

Ao ensino médio delega-se, obrigatoriamente, um novo papel no século XXI, integrando-se a processos de “desenvolvimento local, regional e nacional, propiciando o protagonismo juvenil e a formação de lideranças” (BRASIL, 2013, p.17). A fragmentação das disciplinas exige a implantação efetiva do ensino médio em tempo integral permissiva à futura inserção no mundo do trabalho de maneira “sintonizada com as demandas da sociedade atual e seus desafios”. (CONSED, 2012, p. 4).

Isto posto, é central na proposta do Conselho a expansão da educação integral e de tempo integral, além de outras iniciativas inovadoras no Ensino Médio. Em visto, objeta a

³⁴ O grupo de trabalho foi composto por Secretários de Estaduais de Educação das 5 (cinco) regiões do país, são eles: Danieal Sant’Ana/AC – Região Norte; Anderson Gomes/PE – Região Nordeste; Denilson Costa/DF – Região Centro-Oeste; Hermann Voorwarld/SP – Região Sudeste; Eduardo Deschamps/SC – Região Sul

³⁵ Consolidado em 20 de novembro de 2012, foi aprovado pelo Fórum de Secretários Estaduais de Educação por ocasião da IV Reunião Ordinária do Consed, realizada em Curitiba – PR nos dias 29 e 30 de novembro de 2012.

imprescindível criação de programa com financiamento específico para contemplar ações enraizadas na ampliação da infraestrutura das escolas; capacitação e incentivos para professores e equipes gestoras; mobilidade de professores e alunos; apoio ao estudante nas necessidades como transporte, alimentação, material escolar e bolsas de manutenção; e apoio ao desenvolvimento de novas metodologias e materiais pedagógicos.

A contra-reforma acentua como proposta de avanço ao ensino médio a promoção no currículo da relação entre trabalho e educação, notadamente com vistas à inserção no trabalho e novas questões do empreendedorismo e inovação. À vista disso, valoriza a aplicação de avaliações externas de larga escala como fator de valorização da política pública de ensino médio em curso.

Para Aguiar (2002), três fatores são pilares da movimentação do Consed na educação, particularmente nos debates e diretrizes junto às entidades centrais do governo como o MEC, que dão cabo e orientam a contra-reforma educacional da qual é partícipe em destaque. O primeiro deles está amparado no entendimento de que distintos segmentos da sociedade objetivam a realização mudanças na escola, mesmo quando temos a inferência de ser esta vontade um cabide de sobreposições e inculcações ideológicas mais do que uma própria reflexão diante da realidade.

No segundo aspecto, a autora chama atenção para o fato de que a educação é um valor estratégico para o desenvolvimento do país, visão está atrelada ao “movimento de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal” (OLIVEIRA, 2020, p. 1) quando engendra tal necessidade às intencionalidades de inserção de conceitos como empregabilidade, empreendedorismo e inovações no campo da educação.

Por último, as mudanças devam fazer parte de um aspecto discursivo amplo, mas que se restringiu à realização de alguns encontros com pouca vocalização dos importantes beneficiários como os jovens. Para Oliveira (2020), temos a proposição de realização de uma política aquém de regras claras e legitimadas perante a população.

Há na proposta realizada como Consed um aparato repetitivo histórico do que se pensa enquanto finalidade para ao ensino médio. A relação com o mercado de trabalho encontra eco nos conceitos de protagonismo juvenil e atratividade, que em boa medida estão replicados como uma única possibilidade de ensino, um tipo de formação cidadã que esteja valorizada sob sua capacidade de dar resposta às exigências de sociedade demarcada pela visão do mercado.

Nesta primeira propositura realizada pelo Consed as sugestões evidenciam o calibre de ideias da entidade com as intencionalidades de uma formação de “sujeitos produtivos, sujeitos econômicos”, clara expressão da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia

neoliberal” (OLVIEIRA, 2020, p.1), pelo simples fato de apresentar uma proposta de avanço ao ensino médio coadunado com termos e objetivos pertencentes à declaração mundial de educação para todos de Dakar no ano 2000.

Tal aspecto reverbera em 2013, quando o Consed se apresenta como um dos chanceladores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Muito embora cercado por um recente documento de Diretrizes Nacionais para esta etapa de ensino, incidiu o pacto em conjunto com a ratificação das secretarias estaduais de educação, e obviamente com seus secretários vinculados ao conselho, na sistematização da pactuação via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC, numa clara sinalização em favor do projetismo³⁶ da ação centralizadora do Ministério destacado por Aguiar (2002), cujo sentido de atuação se repetia à luz do formato de apoio técnico e financeiro aos Estados e ao Distrito Federal, especialmente no pagamento de bolsas de estudos e pesquisa para os docentes em formação.

Disso decorre que, em comunicação realizada ao então ministro da educação no ano de 2015, Renato Janine Ribeiro (2015), o presidente do Consed destacou em palavras sinalização convergente às proposições da reforma do ensino médio em seu formato atual:

o fortalecimento e a reformulação do Ensino Médio, na **perspectiva da inovação, da melhoria dos indicadores de qualidade** e da garantia da equidade na oferta, é um dos eixos de atuação prioritária de nossa entidade, tanto que o CONSED instituiu o Fórum de Coordenadores Estaduais de Ensino (...), a quem cabe debater o tema em profundidade e, a partir daí, propor medidas concretas com vistas à **ressignificação do Ensino Médio**. (CONSED, 2015, Grifos nosso).

Apesar da defesa em torno da manutenção e ampliação das ações do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), entre os anos de 2013 e 2015, cujo foco de debate centrou-se na reformulação do ensino médio, é no ano de 2016, por meio de ofício³⁷ endereçado ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante (2015-2016), que o Consed, nos dizeres, agindo em consonância com suas atribuições estatutárias, se posiciona sobre o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, de tal forma que é perceptível suas inscrições sendo consideradas quando da aprovação das normativas e documentos finais dos respectivos temas.

³⁶ “Conjunto de ações vai incidir diretamente nas administrações estaduais, interferindo localmente na formulação e na condução das políticas educacionais das secretarias estaduais e municipais da educação” (AGUIAR, 2002, p. 75).

³⁷ Ofício 012/2016-SE/CONSED, de 03 de março de 2016 cuja presidência era exercida por Eduardo Deschamps, um dos secretários estaduais de educação que representava a região sul na composição do grupo de trabalho que encaminhou proposta para avanço do ensino médio em 2012. Foi em anexo ao ofício o: carta de princípios de novo modelo e posicionamento comentado sobre o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013.

O documento referente aos princípios para um novo ensino médio aponta a necessidade de trajetórias flexíveis na formação do estudante envolvendo opções de aprofundamento e formação das áreas de conhecimento bem como educação técnica e profissional. (CONSED, 2016). Aponta para que a BNCC seja elaborada a partir de um outro modelo de ensino médio, com foco nas áreas do conhecimento.

Ao destacar esse ponto, as competências e objetivos de aprendizagem da BNCC devem atribuir até 1.600 horas da carga horária total destinada à formação. À outra parte do currículo, volta-se ao preenchimento por “opções de aprofundamento e formação, considerando as quatro áreas de conhecimento e a opção de formação técnica e profissional”. (CONSED, 2016).

Constituiu-se como proposta do Consed a tentativa de articulação, ao mesmo tempo centralização, junto ao MEC na construção de uma referência para a flexibilização das opções de aprofundamento e formação nas áreas acadêmicas que passariam a ser consideradas pelos sistemas de ensino na flexibilização de seus currículos, contemplando as competências e objetivos de aprendizagem por ênfase acadêmica, notadamente, dando margem para a permanência de continuidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No documento apresentado pelo Consed, há um destaque para a preocupação quanto aos resultados do então modelo em vigor, o que permitiu a proposição de um modelo organizado por trajetórias flexíveis para a formação do jovem em contraponto à trajetória única e propedêutica. A partir de especialistas que elaboram currículos na Austrália, Estados Unidos, e Inglaterra, países com forte tradição de incursão da NGP na organização e planejamento da educação, o conselho enveredou para argumentos então corriqueiros no universo da reforma do ensino médio: i) um currículo que não contempla a preparação para o mundo do trabalho; ii) que não responde aos desafios do ensino médio; iii) ausência de diversidade de caminhos; iv) excesso de disciplinas existentes; v) ausência da flexibilidade curricular; e a vi) inexistência de modelo semelhante em países centrais do capitalismo, o que supostamente invalida a sua existência por não replicar-se no mundo da expertise.

Posto isto, corrobora-se para o que indicou Aguiar (2002) quanto ao padrão de relacionamento entre o MEC e o Consed, “na medida em que parece estar cada vez mais sintonizado com as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, como também em alinhamento com as orientações dos organismos internacionais”. (p. 77).

Silva (2019) aponta para o cenário decorre de forças políticas e econômicas, e até mesmo de partidos em conjunto com o setor religioso que atuam por meio de acordos para depois serem reproduzidos em programas e ações, ou mesmo em projetos e legislação nacional como se fossem de interesse coletivo. Para tanto, se utilizam de argumentação na qual os “(...)

governos passaram, então, a divulgar na imprensa, dados estatísticos sobre desemprego e sua associação com a insuficiência do ensino médio.” (SILVA, 2019, p. 383).

Para Cássio e Goulart (2022), houve camuflagem sobre o caráter regressivo da reforma com a finalidade de “forjar um consenso social sobre sua urgente necessidade” (p. 286), já que a difusão do novo ensino médio se dispôs, desde logo, a acusar as instituições de ensino e seus profissionais “por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e nem encontram uma colocação profissional” (p. 286), o jovem nem-nem.

Esta reflexão, compreende-se, passou despercebida nas discussões dentro do Consed em conjunto com o MEC, e outros atores participantes, pois todo o movimento que se entende desde o ano de 2012, quando o Grupo de trabalho definiu seu percurso de debate, até o resultado da Medida Provisória nº 746/2016, estabeleceu-se um nicho de debate excludente e hierárquico, que pouca atenção deu à realidade social do próprio jovem beneficiário da etapa de ensino, numa dialética sem tese e antítese entre o desejo gestor e as necessidades reais dos jovens, como por exemplo, na impossibilidade de alterar a formação apenas com aumento da carga horária, “pois as reais condições de funcionamento das escolas de ensino médio, em todo o país, estão longe da realidade dos alunos.” (SILVA, 2019, p. 388).

Sob polêmicas o Consed propôs os seguintes aspectos a serem considerados para a configuração do texto do PL 6.840 em 2013, em sua Reunião Ordinária³⁸: currículo específico; jornada diferenciada; ensino EAD; nova organização curricular; tempo integral; flexibilidade; BNCC, projeto de vida; competências socioemocionais; inserção no mercado de trabalho; fundo³⁹ específico para viabilizar a expansão do ensino médio e política de formação continuada para professores.

Do modo que se comportou o Consed nessa descrição de sua atuação na composição da proposta normativa da contrarreforma do ensino médio, resta claro sinalizar implicações importantes: a primeira dela está assentada na convergência que o conselho aplica entre suas propostas e as intencionalidades do gerencialismo na educação, em especial, na tratativa do currículo ao apregoar um tipo de formação cuja capacidade última precisa alcançar as métricas das avaliações em larga escola como certificadora da qualidade no ensino.

³⁸ Realizada em São Luiz do Maranhão, em março de 2013, o CONSED convidou diversos membros da Comissão Especial da Câmara dos Deputados instituída para debater a reformulação do Ensino Médio para participar da reunião, entre eles o Deputado Reginaldo Lopes (Presidente), o Deputado Wilson Filho (Relator) e a Deputada Professora Dorinha (Vice-Presidente).

³⁹ Sobre este ponto, será debatido à frente neste trabalho a articulação entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial, por meio de seu Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), de empréstimo viabilizador do projeto de implantação do novo ensino médio, posto em evidência no ano de 23018.

Um segundo ponto convergente à afirmativa reside no fato de uma propensão a um modelo de ensino médio determinista socialmente (SILVA, 2019), tendo em vista que o proposto, dada a atual incompatibilidade estrutural dos sistemas de ensino estaduais no que tange às condições materiais e da proposta curricular, reservará aos jovens mais desprivilegiados a horda de acesso limitado os bens culturais, restando-lhes a venda da força de trabalho como prioridade sobre o acesso ao ensino.

O cenário pela qual se tentou sobrepor-se às recomendações não conflui para uma capacidade de desenvolvimento de arranjo curricular conforme anunciado pelo então presidente do Consed Eduardo Deschamps⁴⁰ em 2016, quando da apresentação da proposta para o novo ensino médio, pontualmente quando busca inserir o aluno no centro da aprendizagem em detrimento do professor, demarcando uma individualização e responsabilização do aluno perante o processo de ensino que não convém para uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Por último, cabe ressaltar que a tentativa do conselho em imprimir recomendações supostamente com demanda educacional dos estados não está condizente com a sua representatividade. Elas não dizem respeito, no todo, a uma realidade local, mas, confluem pretensamente aos discursos das racionalidades liberal e conservadora (THIESEN, 2020). Para este autor, e de acordo com perfil levantado em estudos, onde 19 secretários de educação são de partidos considerados de centro-direita e direita, as recomendações e atividades educacionais desdobradas no interior do Consed estão ao encontro da lógica do discurso divergente:

Uma olhada mais de perto para esses projetos do CONSED revela que ambos objetivam conduzir a operacionalização da reforma do ensino médio vigente na lei 13.415 de 2017 e da BNCC, tarefas que estão sendo desenvolvidos com apoio técnico da iniciativa privada, mais especificamente de empresas tais como: instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. (Idem, 2020, p. 939).

Outrossim, destaque-se o papel empreendido pelo conselho no que diz respeito ao “grau e o nível de sua intervenção na arena decisória” (AGUIAR, 2002, p. 84), tendo em vista que não pode ser considerado apenas sob o prisma do arranjo político, mas todo o constructo de interesses que solidificou a relação da entidade com o MEC e o setor privado, pois “ao

⁴⁰ Doutor em Engenharia, é professor titular da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb), mas ganhou destaque pelo seu logo período como secretário de educação do estado do Paraná, seis anos, estendido como presidente do Consed, sendo um dos principais articuladores de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e da reformulação do ensino médio. Destaca-se que, em 2022, foi condenado pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCSC), ao pagamento de R\$ 13,1 milhões por danos causados aos contratos de alimentação escolar.

participarem da definição de políticas educacionais e serem fiadores de sua implementação (...) os secretários e o próprio CONSED estão contribuindo ou não para a concretização do direito à escola pública de qualidade para todos” (AGUIAR, 2002).

Um dos efeitos desse contexto reside na afirmativa de que a proposta abre espaço para ampliada pressão local de grupos interessados na perspectiva do implemento das condições curriculares no ensino por intermédio de regulamentação própria dos sistemas estaduais. Por isso mesmo, exige maior discussão para evitar a presença de setores produtivos no corpo da formação que se propõe. A representatividade do Consed não está vinculada apenas aos anseios dos estados sobre a educação, mas, de como esta mesma educação permitirá suprir os anseios dos interessados diretos e com maior poder de barganha.

2.3 – A CEENSI e os interesses dos atores na reformulação do ensino médio

“Tratar de forma igual todos não tem sido a melhor solução”
Rossieli Soares da Silva – Ex-Ministro da Educação⁴¹

“No Brasil, quem faz ensino superior é mais valorizado, todo mundo tem que ser doutor. Isso tem que acabar”
Priscila Cruz – Todos pela Educação⁴²

As afirmativas elencadas por Rossieli Soares e Priscila Cruz em epígrafe externaliza a tônica que vigorou nos debates da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio, a CEENSI, constituída no âmbito da Câmara dos Deputados do Congresso Nacional no ano de 2012 por meio de requerimento nº 4.337 do deputado federal Reginaldo Lopes⁴³ do Partido dos Trabalhadores.

Para este parlamentar, a justificativa para a instalação da comissão especial forjou-se na inadequação às expectativas dos jovens pelo ensino, notadamente no tocante à inserção na vida profissional, além de desprender como resultado a não correspondência ao crescimento social e econômico do país.

Cabe observar que, apesar de o parlamentar instituinte ser de uma legenda historicamente vinculada às pautas progressistas na educação, resta claro apontar que sua iniciativa foi de suma importância aos interesses mercadológicos no ensino médio, tendo vista que coadunou para atitudes pragmáticas do ensino no que tange à sua alteração curricular e de conteúdo.

⁴¹ Fala realizada no âmbito das discussões da CEENSI sobre o PL ° 6.840/2013.

⁴² Fala realizada no âmbito das discussões da CEENSI sobre o PL ° 6.840/2013.

⁴³ Com formação em economia, exerce mandato parlamentar pelo Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais, é o atual líder do PT na Câmara dos Deputados. Foi responsável pela apresentação do PL 6.840/2013 como proposta para reformulação do ensino médio.

Assim sendo, foram convidados a participar das discussões da comissão, durante mais de 17 (Dezessete) meses de funcionamento da CEENSI, representantes⁴⁴ de órgãos e entidades com uma notória ausência de representação dos jovens, beneficiários do nível de ensino posto em debate. O plano de trabalho da Comissão incluiu, além das audiências, a realização de seminários estaduais e de um seminário nacional na qual foram apresentados “diagnósticos, ações e propostas sobre a reformulação do ensino médio levantados em todo o país.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013). Nesse sentido, partimos para a análise dos desdobramentos decorrentes dos debates e da relatoria final da Comissão Especial que propôs encaminhamentos finais cujo resultado inseriu-se na incursão do Projeto de Lei nº 6.840 de 2013.

Cumpramos ressaltar que o Consed se fez presente ao alvitrar prerrogativas para uma reformulação do ensino médio junto ao Ministério da Educação. Por este fato, é importante destacar os pontos de sua participação nas discussões da comissão especial, objetivando alinhar discursos que foram fortalecidos ao longo do processo, resultando nas inscrições da lei nº 13.415 de 2017 que aprovou a contrarreforma do ensino médio.

Portanto, foi objeto de defesa pelo Consed na comissão uma proposta de reforma do ensino médio que propalasse suposta autonomia na escolha dos alunos, o protagonismo juvenil e a formação de lideranças com uma escola funcionado em tempo integral e ajustada à educação profissional para uma melhor articulação entre as demandas da formação superior e educação básica.

Ao discorrer sobre as principais argumentações realizadas pelo conselho, salienta-se, além da conhecida não universalização, as seguintes indicações que vão ao encontro com o que fora discutido no âmbito do grupo de trabalho objeto anterior de discussão: baixa atratividade que o ensino médio tem tido para os jovens, que resulta em altos índices de evasão, reprovação e abandono; estrutura organizacional, pedagógica e física não condizente com as expectativas

⁴⁴ Com mais de 18 audiências públicas realizadas entre novembro de 2012 a outubro de 2013, participaram representantes dos seguintes órgãos e entidades representativas: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Regional das Casas Familiares (ARCAFAR); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); Universidade de São Paulo (USP); Centro Interescolar de Língua (CIL/SEDF); Universidade de Brasília (UnB); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Instituto Alfa e Beta (IAB); Secretaria de Educação dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Ceará; Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); Conselho Federal de Psicologia; Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN); Secretaria Nacional de Juventude (SNJ); Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Todos pela Educação (TPE).

dos alunos; carência ou mau uso de espaços diversificados de aprendizagem, tais como laboratórios, bibliotecas; discrepância entre a formação inicial do professor e as reais necessidades do cotidiano escolar; falta de espaço físico para ampliações ou novas construções, sobretudo nos grandes centros urbanos; ausência de integração entre os níveis de ensino, notadamente entre as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio; e excesso de oferta no ensino médio noturno.

Das afirmativas realizadas pelo Consed como argumentação, chama atenção o alerta sobre a estrutura organizacional, num movimento que apaga outras questões históricas da educação para enviesar-se como um problema atrelado ao ensino médio, como se outras etapas de ensino não vivenciassem os mesmos problemas, além de não realizar uma reflexão crítica da totalidade dos fatos.

Consequentemente, ressalte-se a afirmativa do “excesso de oferta do ensino médio noturno” como problema e necessidade de reformulação, tendo em vista que tal cenário é resultante, por exemplo, da própria conformação da sociedade do trabalho na qual é submetido o jovem brasileiro decorrente de seu processo de exclusão. Tal argumentação ataca, em nosso entendimento, o direito ao acesso à educação.

Os artigos 3º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 sinalizavam o zelo com a educação de qualidade e como direito. Assim, a prática de reformulação do ensino médio deve ser taxativa não apenas nos dizeres, mas nos caminhos que exercitem uma prática de execução que tenha em sinais respeitados. O que vemos na atual contra-reforma é um conjunto de elementos como a rigidez da formação básica, ou a parte diversificada sendo diferenciada em termos de acesso, o que em grande medida, interfere nos elementos declarados nas diretrizes anteriores.

Como exemplo, podemos citar que 80% do conteúdo de Educação de Jovens e Adultos possa ser ofertado no formato em EaD para um público alheio às ferramentas necessárias para tal acesso não apenas no aspecto da necessidade pessoal, tendo em vista se pressupor que sejam trabalhadoras e trabalhadores sem posse de infraestrutura adequada.

No debate sobre o ensino médio da Ceensi, persiste observar o aspecto acusatório que serve de argumentação para a proposta de reformulação, especialmente quanto ao enviesamento para o fracasso de acesso ao ensino superior. Marca histórica da exclusão da classe trabalhadora, a preparação para os vestibulares obedece a um constructo proveniente da dualidade propalada historicamente no ensino médio.

A representatividade de associações de pesquisas no transcurso de audiências da Comissão foi de suma importância no contraponto às ideias voltadas a uma punição ao ensino

médio como responsável último por todos os problemas da educação básica. Assim, os representantes do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tensionaram no sentido de que a maneira que objetivam, interpretam e compreendem as informações despejadas sobre a realidade educacional e a condução dada às propostas de superação dos problemas diagnosticados não podem suplantar as análises interpretativas erigidas sobre as causas e proposições de encaminhamentos para sua solução, pois, os problemas relacionados entre o acesso à educação escolar e a sua qualidade definem a relação público *versus* privado.

Tendo em vista o permanente argumento, não apenas no debate da Comissão, mas em grande parte dos espaços que defendem a urgente reformulação do ensino médio, de que há uma necessidade de formação do jovem para o mercado de trabalho, cabe sublinhar a observação realizada por Carmen Moraes⁴⁵, de que tal hipótese consiste em dos principais problemas de evasão já que os jovens que apenas trabalham são os mesmos que não concluíram o ensino médio.

Reconhecer que no nosso país o trabalho faz parte da juventude não significa defender o trabalho de adolescentes e jovens, mas ao contrário, implica admitir que a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sobre o ponto de vista social e histórico, e que, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais submetidas a processo de longa duração. (MORAES, 2013, s/p).

Para a autora (2013), a universalização do ensino médio de qualidade sustenta-se na ideia de uma escola unitária, com a articulação entre sociedade, trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Deste modo, a autora fez crítica ao processo em curso, especialmente pela persistência daqueles que haviam de satisfazer seus interesses por um modelo de ensino médio correlacionado entre escolaridade, produtividade e ganho, tomando os salários como medida da qualidade do trabalho e educação.

Preconiza-se que o pensamento dos envolvidos e incentivadores dessa lógica valorizam o ensino submetido ao mercado e que, para tanto, entoam que, em havendo fracasso há uma diretividade em atribuir o não êxito aos docentes, “os quais, incompetentes e portadores de má formação, necessitam de políticas de controle e fiscalização, como é o caso, por exemplo, do bônus que associa resultados escolares à remuneração e do apostilamento dos conteúdos de ensino.” (MORAES, 2013, s/p).

⁴⁵ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), participou dos debates da CEENSI quando das audiências públicas.

Uma questão relevante posta em crítica reside no fato de que um dos eixos discutidos, tanto no âmbito do Consed, quanto afirmado em momentos de debate pela CEENSI, assenta-se na política dos organismos multilaterais, particularmente replicada pelo Banco Mundial e seus subsidiários, de amarrar os resultados das políticas educacionais em curso à obtenção de ajuda financeira ou técnica, classificado por Moraes (2013) como “política de responsabilização”, cujos objetivos e resultados devem ser alcançados sob o manto da responsabilidade de recebimento ou não de aporte financeiro.

Corroborando para tal fato a existência nos debates e proposta de reformulação a criação de uma fonte de financiamento específica para o processo de implantação do novo modelo de ensino médio, fato concretizado posteriormente com o acordo de empréstimo do Banco Mundial ao projeto de implantação no montante de US\$ 250 milhões (Duzentos e cinquenta).

Dante Moura (2016)⁴⁶, representante da Anped na comissão sinalizou questões sobre o processo de discussão sobre a proposta de reformulação do ensino médio. A primeira observação foi de que os trabalhos, então desenvolvidos pela comissão especial, não deveriam ter sido centralizados em mais uma reforma do ensino médio, e sim em como materializar as diretrizes do ensino médio até então em curso, objeto de críticas dada suas deficiências estruturais, pedagógicas e de recursos humanos.

Na direção de clarificar o pensamento, cabe lembrar a limitação que deve ser dada às discussões que desconsideram os aspectos históricos construídos. Os trabalhos estabelecidos naquela comissão vinculavam-se às disposições das diretrizes⁴⁷ curriculares nacionais para o ensino médio de 2012, notadamente no que prega sobre a organização do percurso formativo central e obrigatório, mas outro de modo flexível e variável:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem construir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em área de conhecimento, a saber:

I – Linguagens;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas. (BRASIL, 2012)

A diretriz declara sobre uma base nacional comum, advinda do que inscreve a LDB em seu art. 26, assim como advoga pela flexibilização dos currículos no artigo 28, inciso I. Interessa

⁴⁶ Disponível em < <https://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam> > Acesso em 02.jan.2023.

⁴⁷ Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20

ressaltar que nesta linha de elementos, a questão da progressão do número de horas foi estabelecida nos artigos 24 e 32, inciso II, buscando a própria LDB a afirmação do discurso em favor de uma educação para o trabalho e formação da cidadania, preceitos apresentados como “novos” pela proposta e consolidação da reforma.

Para Moura (2013), além de existir elementos legais contemplados na proposta de reformulação, antes de tomar a decisão sobre mais uma reforma curricular, é imprescindível adotar medidas que conduzam à garantia da universalização do ensino médio com a igualdade como mote, ou que, ao menos, assinale a promoção de condições básicas de funcionamento. Contudo, a proposta esteve fragilizada pelo simples fato de o MEC não ter induzido ações que materializassem as DCN de 2012, quiçá certificar os registros consolidados em uma reforma que fragmenta e hierarquiza os conhecimentos escolar.

Tendo como pauta a descaracterização, que se repete assim como nas discussões internas do Consed levadas ao Ministério da Educação, do ensino médio a partir de seus pontos críticos estruturais, os que advogam em favor da reformulação nos debates da comissão especial destacaram como pauta a individualidade e o protagonismo juvenil dos alunos a partir de uma nova organização curricular.

Para Ana Lúcia Gazzola, então Secretária de Educação do estado de Minas Gerais, a urgência na “reinvenção do ensino médio” deveria aventar a flexibilização do currículo com o uso de tecnologias para o ensino e aprendizagem com o auxílio de tarefas transdisciplinares e dispositivos educativos externos ao ambiente escolar, além de uma melhor convivência com a formação em “Áreas de Empregabilidade” (GAZZOLA, 2013, s/p).

Do mesmo modo, a reorganização curricular com vistas ao ingresso no trabalho e procedimentos educacionais inovadores, valorização e investimento no capital humano, foco nos resultados, engajamento e responsabilização em rede, presentes nas discussões da Comissão, estão na mira dos sistemas internacionais de avaliação, “programas altamente estruturados que resultam dessas modificações como plano de aulas, formação de professores e programas para o ensino em escala mundial” (CAETANO, 2020, p. 38).

Para Silva (2019), os defensores da proposta “insistem na educação pública fundada na perspectiva da teoria do capital humano com prioridade para competências, habilidades e flexibilidade, como instrumento para o crescimento econômico, aumento da produtividade e alívio da pobreza” (p. 392). Em síntese, são caminhos que, percorridos como consequência da implantação da proposta, remetem à existência de um quadro cuja educação é de resultados, com teor pragmático e açodada por um utilitarismo em conformidade com a lógica da standardização.

Novamente figurando entre um dos pontos de debate está a oferta do ensino médio noturno, o que, para a representante do influente Movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz, há uma “altíssima” oferta dessa modalidade, que acaba se responsabilizando por boa parte dos estudantes matriculados no nível de ensino (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013). Desconsiderando a natureza histórico-social que inclui os estudantes no ensino noturno, Cruz (2013) indica serem o baixo aproveitamento e o alto índice de desistência motivos a serem considerados numa reconfiguração do currículo do ensino médio.

Atenta-se para suas colocações creditar a formação docente como um dos entraves do ensino médio, especialmente por ser conduzida por meio de formação à distância que, segundo posicionamento, não permite uma vivência prática característica da profissão docente, ao mesmo tempo em que acorda para que seja disponibilizado boa parte da carga horária do ensino médio nesse formato de ensino, à distância.

A sua assunção descrita nos debates da comissão especial para propor a reorganização encontra eco com os ditames do documento “Ensino médio: reestruturação da proposta de escola⁴⁸” que, a partir de um diagnóstico para contextualizar e fundamentar suas proposições, elenca os elementos de um novo modelo aderente à “realidade dos jovens adaptado à vida no século XXI” (TPE, 2018), contemplando: “a flexibilização do currículo; protagonismo juvenil; maior conexão com o mundo do trabalho, formação integral que considera o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; estímulo à interdisciplinaridade; ampliação da jornada escolar e maior autonomia às redes de ensino e descentralização de ações que interferiram nessa autonomia.”

Para representantes da Unesco presentes em audiência pública da Comissão, a reformulação do ensino médio ganha viabilidade, também, com a flexibilização do currículo que atenda às necessidades sociais e interesses dos estudantes, como se esses já fossem capazes de definir tal trajeto com tão tenra idade. O projeto de futuro, a partir do protagonismo dos estudantes é outro elemento capitaneado para “criar estratégias de promoção da autonomia intelectual do estudante” (KÜLLER, 2013, s/p).

No decurso de proposições às intenções de reformulação da Comissão, cabe destacar o formato de protótipo curricular da Unesco que converge para a conhecida dualidade do ensino

⁴⁸ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/313.pdf> Acesso em 20 de set. 2022. Produzido em parceria com os membros do grupo de trabalho do Ensino Médio destacado do Movimento pela Base, quais são: Alice Ribeiro (Movimento pela Base), Anna Penido (Instituto Inspirare), Antonio Neto (Instituto Ayrton Senna), Beatriz Ferraz (Itaú BBA), Carla Chiamareli (Itaú BBA), Carlos Lordelo (Movimento pela Base), Catherine Merchan (Instituto Unibanco), Diogo Tsukumo (Itaú BBA), Isadora Caiuby (Fundação Lemann) e Rita Jobim (Instituto Unibanco).

ao determinar um viés de orientação ao mundo do trabalho e um outro que propenso a atingir as finalidades do eixo tecnológico e de habilitação profissional, nada que alterasse o caminho estabelecido e excludente de acesso ao ensino superior historicamente reproduzido pela organização político-curricular do ensino médio no Brasil, ou de determinação de acesso ao emprego de baixa remuneração e possivelmente precarizado quando o resultado da formação técnica tenha sido por opções disponíveis de pacotes certificadores, tão comuns na cadeia de reconfigurações da etapa de ensino em debate.

A partir de análise sobre os andamentos das audiências e seminários realizados pela comissão especial da câmara dos deputados destinada a construir propostas para reformular o ensino médio, foram recorrentes nas discussões a entonação sobre: flexibilização do currículo, protagonismo juvenil, projeto de vida, extensão da carga horária, digressão ao mundo do trabalho, ressignificação da dualidade entre a ascensão ao ensino superior e ou ensino profissional, formação de professores no sentido de adaptação às expectativas geradas sobre o “novo” ensino médio e atratividade.

Não houve atenção para mitigar ou mesmo superar os problemas relacionados às condições de oferta e infraestrutura, este tema apenas foi usado na tentativa de justificar a proposta de reforma. Nesse sentido, asseverou o relator da comissão, o parlamentar Wilson Filho⁴⁹, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que foi unânime a afirmativa de que o currículo do ensino médio era desatualizado e sem perspectivas de formação para o trabalho ou para continuidade nos estudos.

Isto posto, o fim dos debates realizados no âmbito da CEENSI resultou na indicação do Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, que buscou introduzir na LDB alterações na organização curricular do ensino médio em áreas do conhecimento; sugeriu uma base nacional comum com prioridade para o “estudo de língua portuguesa, da matemática, da realidade social e política, notadamente a do Brasil, e de uma língua estrangeira moderna”; o ensino médio ministrado em tempo integral, com no mínimo sete horas de trabalho escolar; opção para que o aluno na terceira série do ensino médio opte por uma opção formativa, com ênfase em ciências da natureza, humanas ou em uma formação profissional; opção formativa para o aluno na educação profissional consoante com a habilitação pretendida; extensão do ensino médio noturno para quatro anos, com no mínimo três horas, de forma a abarcar o programa destinado ao período noturno.

⁴⁹ Exerceu mandato parlamentar federal entre os anos de 2011 – 2019). Atualmente se encontra como Deputado Estadual pelo estado da Paraíba. Exerceu influência política nas discussões da comissão de reformulação da reforma do ensino médio, por convergir com as ideias por elas propostas no relatório final.

Cabe lembrar conforme visto sobre a atuação do Consed, que a entidade encaminhou em 2015 proposta sobre o PL nº 6.840/2013 ao então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante (PT), bem como apresentou proposta de substitutivo ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

As proposições da Comissão tiveram o caminho alterado com o golpe político-institucional-midiático sofrido pela presidente Dilma Vanna Rousseff (2011 - 2016), dando corpo para outras iniciativas, a mais central delas foi a incisão da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 que instituiu a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, caracterizando o que veio a conformar como a contrarreforma do ensino médio.

2.4 – Medida Provisória nº 746/2016: a urgência dos interesses

O transcurso dos processos que objetivaram a reconfiguração do ensino médio, registrados desde o ano de 2012, contribuiu à investida da Medida Provisória (MP) nº 746/2016⁵⁰. O estado da arte na qual esta emerge tem como elemento principal a fragmentação política na qual se encontrava o país com o processo de impedimento da presidenta da república, e que, por consequência, cristalizou atenção ofuscante sobre outros assuntos que não fossem vinculados.

Aproveitando-se de uma paralisia do Congresso Nacional na tramitação⁵¹ dos projetos de lei, dentre eles o que versava sobre a reformulação do ensino médio, e a partir de substitutivos apresentados pelo deputado federal Wilson Filho e Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), bem como sustentados por sugestões de interessados como Maria Helena Guimarães Castro⁵², nomeada secretária executiva do Ministério da Educação na gestão de José

⁵⁰ Cumpre ressaltar que a MP decorre da Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016, encaminhada pelo Ministro da Educação ao então Presidente da República, Michel Temer. Em 22 de setembro de 2016, por meio da Mensagem Presidencial nº 506, foi enviada a MP aos membros do Congresso Nacional.

⁵¹ Após aprovação do parecer proposto, com aprovação unânime, o projeto de lei nº 6.840/2013 do relator Wilson Filho, permaneceu sem tramitação na casa legislativa desde dezembro de 2014.

⁵² Foi secretária executiva do Ministério da Educação de Paulo Renato de Souza no Governo Fernando Henrique Cardoso. Ex presidente do INEP (1995 – 2001), ex secretária de educação do estado de São Paulo (2007 a 2009), atende à plataforma da educação para o mercado à luz dos princípios da OCDE. Organizou e implantou o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Nacional de Informação Educacional, além de outros postos, foi voz ativa na condução da normatização da reforma do ensino médio, esteve à frente da MP nº 746/2016 no governo de Michel Temer ao exercer o cargo de secretária executiva no Ministro da Educação Mendonça Filho (2016 – 2018).

Mendonça Filho do Partido Democratas (DEM), a MP⁵³ trouxe a insígnia da ausência do debate em nome da urgência na reformulação do ensino médio.

Para Ramos e Frigotto (2016), a medida veio a atingir o que havia de mais avançado para o ensino médio, as DCN, cujos princípios educativo e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a relevância da interdisciplinaridade e sua integração entre o trabalho, a ciência e a cultura estavam presentes no currículo. Em contraposição a essa ideia, promoveu o retorno do reducionismo, à concepção “fragmentária e pragmática da política de ensino médio de FHC”. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e o enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública. (p.37).

De acordo com dirigentes do MEC, a urgência da MP assentou-se na necessidade de se destravar os obstáculos do crescimento econômico, o que para tanto, o ensino médio tem papel relevante a partir da educação profissional. Nesse sentido, à luz de Motta e Frigotto (2017), podemos abreviar as questões-chave da urgente MP: flexibilização por áreas de conhecimento, melhoria dos resultados do desempenho escolar; investimento no capital humano com vistas a uma maior produtividade e “modernização” da estrutura curricular.

Assim sendo, convém apontar que a MP tem como aporte os princípios internacionais sobre a educação. Brota dos debates da Declaração de Incheon e seu marco de ação, de 2015, a manifestação sobre a necessidade de reforma na educação básica e seu ensino médio.

Por conseguinte, o documento “A travessia social”, de 2016, do Partido Movimento Democrático Brasileiro, hoje MDB, lançado logo após o golpe político-institucional de 2016, sinalizara a exigência de uma estruturação curricular do ensino de 2º grau, para tanto, um programa de apoio ao desenvolvimento da educação deveria ser posto em vigor considerando as seguintes linhas de atuação: prioridade para o ensino fundamental; foco na qualidade do aprendizado e na sala de aula; maior presença do governo federal no ensino básico; dar consequência aos processos de resultados das avaliações, no caso de larga escala voltados aos ditames da OCDE, por meio do PISA; foco na qualificação e nos incentivos aos professores do ensino básico e programa de certificação federal dos professores para efeito de pagamento de uma adicional à remuneração regular, ao contrário de uma política de valorização da carreira;

⁵³ Verificar Apêndice I

e diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse do aluno, chancelando o principal eixo do debate em torno de uma reformulação do ensino médio. Desta maneira, cristaliza-se a convergência entre os interesses dos atores multilaterais e de caráter privado junto ao governo brasileiro.

Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, está acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas. (MOTTA. FRIGOTTO, 2017, p. 368).

No processo jurídico, a medida provisória foi objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), promovida pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), quanto à utilização sobre um tema de ampliada complexidade, dado que não se comprovou relevância e urgência para a utilização do instrumento legal previsto, da Medida Provisória. Entendeu-se, pelos solicitantes da ADIN, que não houve reclame de urgência e muito menos justificativa para a imposição de prazo extremamente exíguo para debate.

À vista disso, atenta-se para o argumento exarado por meio de parecer⁵⁴ da consultoria jurídica do MEC em outubro de 2016, de que o processo participativo foi considerado amplo pelo simples fato de incorporar itens aprovados no substitutivo ao PL nº 6.840, de 2013 e por ter sido debatido por integrantes da área de educação de todos os estados por meio do Consed, sendo este o que aprovou as diretrizes básicas para a reformulação do ensino médio, voltado para a flexibilização curricular, com ênfase nas 4 áreas de conhecimento ou de atuação profissional.

Cumpram-se ressaltar o perfil dos membros do Consed, além da tendência partidária, segundo levantamento realizado por Thiensen (2020), expressiva maioria dos secretários não possuem formação na área de educação ou contribuição acadêmica relevante, 65% dos conselheiros não possuem qualquer vínculo “que contemple curricularmente questões sobre relação sociedade-educação-escola”. (THIENSEN, p. 928). O que inviabiliza o argumento de processo participativo utilizado pela consultoria do MEC.

Somou-se a esta perspectiva a posição da Advocacia Geral da União (AGU) em favor da MP. No entendimento, o plano de reformulação e flexibilização do ensino médio objetivava elevar o padrão de qualidade desta etapa de formação, possibilitando ampliar o leque de competências e habilidades.

⁵⁴ Parecer nº 01243/2016/CONJUR-MEC/CGU/AGU, de 04 de outubro de 2016.

Desse modo, intenciona-se ao estudante a obtenção de conhecimentos a serem efetivamente utilizados nas diversas situações da sua vida, sejam pessoais ou profissionais, transpassando o aspecto temporal por enxergar fato que já deveria ter sido realizado. Observa-se a existência de amplo leque de vocabulário em favor da urgência da MP 746, especialmente em benesses que anteriormente mencionadas, são retomadas de forma intencional, transpondo questões que outrora eram imprescindíveis de serem vistas, mas que, no momento, o aspecto político foi conjugado em favor de interesses das mais distintas representações.

Contudo, a par de um contexto ímpar quanto à atuação das instituições do Estado, deu-se continuidade à MP nº 746/2016, tendo em vista o entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de relatoria do ministro Edson Fachin, de não haver inconstitucionalidade na proposta de MP em decorrência de sua suposta urgência e de ter sido amparada por um processo de discussão.

No entendimento do STF, a exposição de motivos do MEC contém uma análise estrutural que permitiu conjecturar o período entre 2003 a 2022 como ápice da população jovem, solicitando assim, atenção especial aos investimentos para a educação dos jovens, posto ter risco de o país não contar com população economicamente ativa e, com isso, dar continuidade ao desenvolvimento socioeconômico.

Nesse caso, atesta-se a limitação dos decisores quanto à realidade educacional, pois bastou uma oratória organizada dos dados para que se criasse uma realidade para os interesses da reforma. Tal fato não foi coadunado pela Procuradoria Geral da República (PGR), tendo em vista que essa apresentou questionamento relevantes sobre o processo enviesado da MP.

Para a procuradoria, a indicação da MP cerceava um conjunto de 28 redes públicas de ensino (União, estados e Distrito Federal), e uma ampla rede privada que não dispunham de tempo suficiente, amadurecimento, estabilidade e segurança jurídica, além da participação da sociedade e dos atores sociais relacionados à educação, devido o curto espaço de tempo para aprofundamento pelo Congresso Nacional.

Outrossim, no entendimento da PGR, a demonstração de urgência se finda ao expor o prazo de até dois anos para adoção da BNCC, divergindo por completo da argumentação. Ao propor a ausência dos ensinos de sociologia e filosofia, se contrapôs à própria objetividade da proposta e o reforço das desigualdades regionais. Sobre a qualificação docente, assinala que:

Qualificar como profissionais de educação pessoas com “notório saber” e autorizar que ministrem conteúdos de “áreas afins” a sua formação (art. 61, IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, na nova redação) fere o sistema das licenciaturas. Considerando que serão os próprios sistemas de ensino a definir esses “profissionais” (art. 61, IV, alterado) e a dificuldade que haverá em aferir o “notório saber” e a “afinidade” de áreas de

formação, a norma ensejará seleção de profissionais sem preparo adequado, com danos dificilmente reparáveis à formação discente, em agressão aos princípios constitucionais da finalidade e da eficiência (CR, art. 37, caput) e ao princípio de valorização dos profissionais da educação escolar (Art. 206, V, da CR, PGR, 2016).

A medida provisória foi apresentada como pretensa solução ao ensino médio tendo em vista seus problemas estruturais. Contudo, reformas no complexo bojo da educação solicitam que sejam considerados tanto um organizado planejamento ulterior, discussão com grupos beneficiários e envolvidos como professores, discentes, gestores e comunidade escolar, o que não foi levado em consideração pelas famílias. Tal ingerência consubstanciou no entendimento da PGR para a procedência do pedido de inconstitucionalidade, que não gerando efeitos, presenciou a instalação da Comissão Mista destinada a examinar parecer sobre a MP no Senado Federal no ano de 2016.

A comissão mista realizou audiências que contou com representantes em sua maioria do campo parlamentar, membros da sociedade civil ou mesmo especialistas, estudiosos e pesquisadores da educação pouco se fizeram presentes, os que lá estiveram vocalizavam a defesa dos interesses institucionais do MEC ou mesmo dos envolvidos na construção estrutural da reforma, como Maria Inês Fini e Rossieli Soares.

Adiciona-se a essa perspectiva, ainda, que não se trata do questionamento sobre o uso da medida provisória, se é o instrumento apropriado ou não, e sim, a ausência de um debate ampliado decorrente desde as discussões do PL 6.840 de 2013, que se resumiu aos declames do Consed e seus signatários da educação, bem como à comissão responsável pela organização da peça legislativa. Outros programas como o de apoio ao transporte escolar (PNATE), o programa de melhoria e expansão do ensino médio (PROMED), o programa universidade para todos (PROUNI) e o fundo de financiamento estudantil (FIES), foram amparados por medida provisória, a questão posta é de reflexão sobre as movimentações que buscaram justificar o processo da reforma.

Sustenta-se na presente pesquisa que a forma como a ideia de reformulação se utilizou de argumentos endossados por interesses transforma a educação pública em mercadoria, assemelhando-se à relação de consumo presente no modo de produção capitalista cunhado por Marx (1983), ao descrever o fetiche da mercadoria, cuja qualidade está relacionada ao poder de troca do usuário.

Inserir-se neste cenário, declarações de participantes da comissão mista responsável por analisar a MP nº 746/2016. Para Maria Inês Fini⁵⁵, por exemplo, o sistema curricular nacional não pode ser visto por meio de disciplinas, mas por componentes curriculares que, flexibilizem o ensino, de forma a democratizar a arquitetura da aprendizagem em prol do projeto de vida do jovem. Em seu entendimento, os componentes curriculares possibilitam os sistemas estaduais de ensino a “dosar, organizar as trajetórias dos seus alunos estudantes com base nas características próprias do seu corpo docente”. (FINI, 2016, p. 36).

O parecer da comissão mista responsável pela análise da medida provisória propôs o projeto de lei de conversão nº 34 do Senado Federal, sem, praticamente, alterações, corroborando e acolhendo tanto o instrumento da MP como os debates limitados para a discussão do tema, quanto de conteúdo, notadamente corroborando para a desfiguração do ensino médio proveniente desde as discussões do PL nº 6.840 de 2013.

Com o discurso de ter havido debate, destacou o relator que foram realizadas nove audiências públicas com a participação de cinquenta e três profissionais e estudantes representantes da sociedade civil. Contudo, essa participação se limitou a um posicionamento mais próximo de observador do que propriamente detentor do instrumento propositivo em relação ao processo de construção da lei da reforma, que se encontrava circunscrita a uma instância de poder que transitava entre o elo governamental e as representações alinhadas ao desejo finalístico de alteração da então estrutura do ensino médio.

A urgência e a relevância, exigíveis para que fosse utilizada medida provisória, os requisitos de constitucionalidade, foram justificados a partir dos dados referentes ao montante da população jovem fora da escola, IDEB estagnado, desempenho nas disciplinas de português e matemática, nesse caso basearam-se nos resultados do PISA/OCDE, relação entre matriculados e egressos, conexão com a vida real, e a utilizada competência que tema União de legislar sobre educação.

Aprovado em 30 de novembro de 2016, foram apensadas à MP o conjunto de 566 emendas, das quais 148 delas tiveram participação total ou parcial no texto final da medida. De acordo com o parecer final, a estrutura do ensino médio passou a ter como fundamento o que esteve sempre presente como espinha dorsal da reforma, uma suposta valorização da centralidade dos jovens na sociedade associada a um currículo maleável.

⁵⁵ Com trajetória no campo educacional alinhada ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que conta com representantes como Paulo Renato e Maria Helena de Guimarães de Castro, Maria Inês Fini no ano de 2016 se encontrava como Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada do Ministério da Educação.

O Apêndice I assinala as modificações impostas entre a MP nº 746/2016 e o primeiro PL de reformulação do ensino médio, nº 6.840/2013. Comparando-se os dois documentos, observa-se substancial alteração entre eles, na qual podemos destacar: o escopo de alteração, que incluiu além de alteração da LDB, alterações sobre o Fundeb e a implantação das escolas de ensino médio em tempo integral; formato do currículo, em especial no que tange à inclusão dos componentes curriculares de caráter obrigatório que deveriam passar pela chancela do CNE, bem como do Consed e Undime, numa espécie de criação de outros espaços decisórios ao mesmo nível das instâncias que compõem a estrutura do MEC; acréscimo do componente “formação técnica e profissional”; obrigatoriedade emanada à matemática e língua portuguesa nos três anos do ensino médio; repasse de recursos aos estados para fomento à implementação das ações, além de outras sinalizações relevantes que podem ser apreendidas a partir da visualização do comparativo no apêndice.

Introjaram por meio do documento a ideia de que cabe ao estudante a capacidade de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de um projeto de vida, contudo, há uma incisiva responsabilização do estudante pelo seu fracasso, na medida que o texto normativo é linear no que tange às diferentes realidades do alunado brasileiro, tratando esta situação de forma igualitária em termos de condições e acesso.

A centralidade dada à BNCC é outra questão que convergiu dentro dos espaços de discussão sobre o processo de reformulação, os itinerários formativos se consolidaram como elementos inovadores em relação ao conjunto de disciplina do então modelo vigente, como se a gama das perspectivas dos e das estudantes do ensino médio seriam resolvidas com a integração dos módulos.

Atenta-se para a oratória utilizada tanto nos momentos de participação da comissão quanto da produção de relatórios, palavras como módulo, trilhas, arquitetura e cardápio se agregaram no trajeto da argumentação de políticas já conhecidas na história da educação brasileira,

substituiu-se o **cardápio único**, composto por 13 **disciplinas engessadas**, por uma BNCC **enxuta e dinâmica**, a ser estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e por cinco itinerários formativos. Pensamos que, ao adotar a possibilidade dessas **trilhas** de aprendizagem no ensino médio, sem abrir mão de uma dimensão comum, contribuir-se-á significativamente para que as escolas se **oxigenem** e se articulem ao universo de saberes necessários para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. (CHAVES, 2016, p. 11, Grifos nosso).

Um dos temas mais caros constante na medida provisória e que reverberou na normativa final da contrarreforma, objeto subsequente de análise, se alojou no estabelecimento da política

de fomento à implementação de ensino médio integral. A dependência gerada aos estados por meio de termo de adesão para o financiamento é uma política antiga registrada pelo Banco Mundial nos idos dos anos de 1960; o repasse ocorria a partir de um termo de compromisso para o alcance de metas, numa explícita forma punitiva de gestão da educação, pode se constituir num adereço na política educacional dos estados, fadada a descontinuidade se cessadas as fontes de recursos.

Sob o ponto de vista da boa gestão dos recursos, sugerimos ainda outra melhoria, relacionada à necessidade de que haja **formalização de um termo de compromisso**, no qual deverão estar identificadas e delimitadas as ações a serem financiadas, **as metas a serem alcançadas**, o **cronograma de execução físico-financeira** e a **previsão de início e fim de cada uma das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas**. Esse termo de compromisso servirá, assim, tanto como documentação que justifica a transferência de recursos quanto como oportunidade para planejamento qualificado por parte dos sistemas de ensino. (CHAVES, 2016, p. 13).

Para além de tentar classificar a educação em tempo integral como resposta à população desfavorecida, é uma proposta que não beneficia alunos trabalhadores, primeiro porque estes não possuem condições de permanência ampliada na escola, devido as necessidades do tempo do trabalho, e mesmo porque é uma modalidade que não poderá ser realizada a noite devido suas características curriculares, criando dessa forma uma modalidade de educação excludente que vai de encontro ao direito à educação quanto o acesso e à permanência.

Ressalta-se que o caminho percorrido pela MP nº 746 de 2016 estabeleceu-se a partir das discussões empreendidas pelo Consed em 2012, cujo texto foi pontualmente replicado na MP, demonstrando a força dos reformuladores e dos debates em torno do PL nº 6.840 de 2013 com vistas à reformulação do ensino médio. Configurando-se como uma continuidade, a MP se distinguiu pela ampliação da participação de grupos interessados na conclusão da normativa da contra-reforma e do estabelecimento da BNCC. Para Ramos e Frigotto (37), tratou-se de uma peculiaridade jurídica pelo fato de legislar sobre algo ainda inexistente, qual seja, uma base nacional curricular que ainda seria gestada.

A demonstrada rapidez na tramitação, ratificada por grupos políticos pró contra-reforma, apresenta, explicitamente, o papel da medida, que além de sua utilização inconstitucional como acentuado pela Procuradoria Geral da República, serviu para acelerar um processo desgarrado da possibilidade de participação da sociedade civil e comunidade escolar quando vistas as formas em que ocorreram os debates, em especial, no âmbito de entidades institucionalizadas como a câmara dos deputados e senado federal.

É bem verdade que tomou para si ares participativos por meio da chancela do poder legislativo e suas artimanhas em criar participação democrática, mas que ao fundo, pode ser

entendido como uma formalidade que agregou pouco resultado no que tange à cooperação da comunidade educacional. Nesse sentido, acentuam Ramos e Frigotto (2016), de forma singular para o entendimento desses meandros utilizados, ao afirmarem que:

A manipulação jurídica se vê mais uma vez quando o MEC publica, em 10 de outubro de 2016, a Portaria Ministerial nº 1.145 para instituir tal política (nela denominada Programa), explicitamente tendo por base a MP. Ou seja, mesmo sendo “provisória”, a medida vai adquirindo concretude de modo a sugerir a inexorabilidade da aprovação e vigência de seu currículo. (p. 38)

Consoante à reflexão dos autores, não é factível aos defensores do direito ao acesso à educação de qualidade, a contrariedade ao ensino em horário integral. “Pode-se considerar, inclusive, que a escola é o melhor lugar para que os jovens permaneçam ao longo da semana”. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 38). Todavia, resta importante questionar sobre as condições e finalidades em que ocorre, especialmente porque a extensão da carga horária e de estabelecimento do horário escolar integral tem como mote o reforço na aprendizagem de língua portuguesa e matemática, sinônimos de qualidade para os preceitos de avaliações internacionais como o PISA/OCDE.

Em continuidade, Ramos e Frigotto (2016) sinalizam para que a contrarreforma, que se vale de uma suposta urgência associada a uma suposta crise do ensino médio, tem como aspecto central um processo de ensino assentado na fragmentação, no pragmatismo e na hierarquização, repetindo e abrangendo medidas de períodos despóticos que acentuaram ao longo da história da educação brasileira a dualidade educacional e o acesso descombinado e desigual à cultura, notadamente sob o prisma das condições de classe social, e das condições em curso:

Trata-se de uma contra-reforma, portanto, que é contra os jovens da classe trabalhadora e que atende ao pensamento reacionário de que nem todos têm capacidade para o ensino superior ou, na pior das hipóteses, devem ser condicionados para aquelas áreas de menor prestígio econômico. (...) Ao contrário de facilitar a entrada no mercado de trabalho condena a maioria dos jovens da classe trabalhadora, empregado ou não, ao trabalho simples de pouco valor econômico. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 45).

Não obstante, estudos de Ferreti (2016); Silva (2016) e Motta e Frigotto (2017), assinalam o retrocesso em relação a direitos conquistados e assegurados para os jovens das escolas públicas, a MP promoveu alterações significativas sobre a organização pedagógica e curricular do ensino médio, comprometendo o campo da educação com alteração nas regras de uso dos recursos públicos ao destinar espaço parcerias e atuação de entidades privadas na oferta do currículo no formato de educação a distância, por exemplo.

Malgrado os esforços realizados por representantes da educação, inclusive com voto em separado da Senadora Fátima Bezerra e da Deputada Federal Maria do Rosário, ambas do PT,

que destacaram não ter sido resultado de consultas democráticas ou da formação de um grupo de trabalho, com vistas a auscultar a realidade dos e das estudantes, a MP seguiu rumo à sua aprovação como lei ao ser convertida no Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 do Senado Federal.

Este projeto de conversão não promoveu alteração à MP, pelo contrário, tornou o cenário mais nocivo à educação. Estabeleceu o prazo de cinco anos para a inserção da carga horária mínima, o que não havia sido indicado na medida provisória. Ampliou de 50 para 60% a carga horária do ensino médio destinada para BNCC e incluiu dispositivo sobre a EJA (educação de jovens e adultos) e do ensino noturno regular, integrado ao paradigma da educação a distância ou educação presencial.

Parte, igualmente do projeto de conversão, a inclusão de atividades por meio da educação a distância, no parágrafo 6º, do seu art. 3º, são incluídas como métodos de avaliação e no art. 12º são previstas transmissões de programas educacionais pelo estabelecimento de acordos com entidades privadas do setor de radiodifusão.

Foi por meio do projeto de conversão a inclusão da proposta de ensino médio mais próxima ao modelo universitário organizado por módulos e cumprimento de créditos, e, ainda: o fim da obrigatoriedade de que apenas universidades e institutos superiores de educação tivessem a exclusividade na formação de professores.

O documento de conversão tenta corrigir a indicação em relação à exigência do ensino das artes até o segundo ano do ensino médio e, também, na manutenção da oferta de educação física, combatidos em termos de acesso no texto da MP. Todavia, equivoca-se em não possibilitar o acesso ao ensino de artes no último ano de formação do ensino médio e de facultar aos estudantes das primeiras séries do ensino a realização da educação física.

Importa registrar que o conjunto de propostas provenientes desde o projeto de lei nº 6.840 de 2013 até o PL de conversão, não se obteve atenção de como se comportaria a parte do financiamento para a execução de todo o conjunto de ações propostas, salvo ter se resumido à ao financiamento, via empréstimo, do Banco Mundial a ações orçamentárias do MEC para fins de implantação das atividades da contra-reforma, que no todo não se constitui enquanto política de financiamento educacional, mas se uma intencionalidade temporária e resultados imediatos.

Por conseguinte, este aspecto não se constituiu significativo quando em fevereiro de 2017, o secretário de educação básica, Rossieli Soares, aprova, junto da sua diretoria de

currículos e educação integral, e sua coordenação-geral de ensino médio, a sanção do texto do PLV por meio de parecer⁵⁶.

Na concepção de diretoria de currículos, que, à época, era dirigida por Teresa Cozetti Pontual, bolsista da Fundação Lemann Fellowship na Harvard School, Massachusetts, Estados Unidos, a reforma do ensino médio proposta pelo referido PLV, consubstanciava-se de fundamental importância no que se refere à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio brasileiro e compreendendo que as mudanças propostas são parte de um processo de discussão iniciado no final da década de 1990.

Reafirmando todas as alterações do PLV nº 34/2016, o parecer destacou que, para a efetivação da implementação da reforma do ensino médio, a questão da assistência técnica e financeira exigia garantias ratificadas posteriormente com o BM/BIRD. Cabe assinalar que, no decurso entre os três espaços “oficializados” de construção da proposta de reformulação regulamentar do ensino médio: Consed, CEENSI e comissão de análise da MP nº746, cumpre identificar três importantes categorias de análises extraídas a partir das discussões.

A crise de finalidade do ensino, a partir do diagnóstico dos reformuladores, pode ser vista como o ponto de partida da urgência e necessidade declarada. Em todos os ambientes citados, a finalidade de um ensino médio capaz de atrair os estudantes para as demandas da sociedade atual relacionadas ao trabalho soou como principal aspecto, o interesse do aluno só podia estar interligado ao protagonismo e ao projeto de vida para o trabalho, para o indivíduo empreendedor e com flexibilidade para todas as situações possíveis, um mantra atualizado para a sociedade da acumulação flexível.

Uma segunda categoria centrou-se na crise da organização curricular de um ensino médio considerado enfadonho, com disciplinas rígidas, desconectadas da “arquitetura” de aprendizagem moderna, como citado por dirigentes governamentais, e que permite o estudante se movimentar de acordo com seus gostos e desejos do seu projeto de vida. Consensuou-se para o estabelecimento de uma base comum curricular com ampliação de jornada escolar.

⁵⁶ Parecer nº 12/2017/DICEI/SEB/SEB, de 15 de fevereiro de 2017 – Projeto de Lei de Conversão – PLV nº 34, de 2016 (MP nº 746/2016) em fase de sanção.

⁵⁷ A regulamentação do empréstimo concedido ao MEC para executar, financeiramente, parte da contrarreforma do ensino médio está exposta no documento-base “Condições Gerais para Financiamento do BIRD – Financiamento de Programas para Resultado”, aprovado e divulgado em julho de 2017. Dentre os indicadores de resultados esperados sobre a execução do programa, destaca-se: “(a) O Mutuário e a Entidade Executora deverão implementar as suas respectivas partes do Programa: (i) **com empenho e eficiência**; (ii) em conformidade com práticas e padrões administrativos, técnicos, financeiros, econômicos, ambientais e sociais adequados; (...); b) O Mutuário: (i) **fará com que a Entidade Implementadora do Programa cumpra todas as suas obrigações estabelecidas no Acordo de Programa**, ou Acordo Subsidiário, segundo as disposições de tal acordo; e (ii) não deverá tomar ou permitir que sejam tomadas iniciativas que possam impedir ou interferir nesse desempenho. (BIRD, 2017).

Uma última categoria de análise presente foi a do modelo de ensino médio desejado, tendo em vista que ainda perdurou a visão dualista na oferta de um ensino flexível e modular que, ao fundo, tem proposta de oferta ampliada pelo setor privado com vistas à preparação dos estudantes para ascensão às melhores universidades. Um outro conjunto de alunos será considerado para o formato de ensino perpassados pelos itinerários de formação profissional que poderão ser ofertados no formato à distância por curso modulares, com certificação simples, num modelo que remonta à reforma Capanema da era Vargas:

pela qual os estudantes escolheriam suas áreas de “vocação”: os ramos científico e clássico no ciclo ginasial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros conhecimentos das ciências humanas. A formação técnica e profissional, por sua vez era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Gerações divididas conforme a dinâmica econômica e sujeitos partidos em suas capacidades e realizações. (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 39).

Desta maneira, com o texto definido no projeto de conversão, o passo seguinte foi o de implantação das ações, disso decorreu a relação estabelecida entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial por meio de seu Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), além do setor privado interessado. Com limitada menção quanto à questão do financiamento, vê-se que a negativa de um anúncio mais preciso sobre o tema reverberou em empréstimo realizado junto ao Banco Mundial para a implantação do projeto de reformulação do ensino médio, inclusive resultado em normativas secundárias e resultantes previstas no acordo.

Fica demonstrado nesse processo, mesmo não tendo sido formalizado em termos de atitudes e espaços, a reafirmação da existência de dois campos criados ao longo dos debates em torno da proposta de reformulação: de um lado se fez representado o campo em favor da escola pública e do ensino médio unitário, politécnico e integrado; e de outro, os propositores de uma desconfiguração da última etapa da educação básica como ultrapassada, cujo mote de urgência a necessidade em apresentar os elementos qualificadores da eficácia e produtividade da educação no tocante às demandas da sociedade moderna.

3 – DIRECIONAMENTO E CONDICIONALIDADES IMPOSITIVAS NAS AÇÕES DA CONTRA-REFORMA

Nesse capítulo, são analisadas as ações do Estado, via Ministério da Educação, concernente ao financiamento firmado com o organismo internacional para a implementação das ações da contrarreforma materializada na lei nº 13.415/2017.

Data de décadas a atuação promovida pelo Banco Mundial, e seus intermediários, nas políticas sociais de países fora do eixo central do capitalismo, notadamente, no desenvolvimento de políticas educacionais. Foi criado em 1944, no final da Conferência de Bretton Woods, realizada em New Hampshire, Estados Unidos, quando 44 países se reuniram para reconstruir os países europeus dizimados pela Segunda Guerra. O BM é organismo multilateral com operações de créditos, financiamento e investimentos de forma a associar os recursos públicos aos privados e que incorpora uma lógica da responsabilização e de monitoramento de resultados.

Para tanto, são analisados os seguintes documentos: o preparatório para a carta consulta à comissão de financiamento externos (Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio); o referente às condições gerais para financiamento de programas para resultados⁵⁷; o Programa por resultados, do Banco Mundial (2017); o Acordo de empréstimo (Programa 8812-BR e Projeto 8813-BR) e o Documento orientador do projeto de apoio à implementação do novo ensino médio.

É importante ressaltar que as fontes estão assentadas no contexto das políticas educacionais brasileiras, todavia, ao realizar a análise, compreende-se que fazem parte de uma lógica globalmente pensada à luz das reflexões de Evangelista e Shiroma (2019, p. 114) quanto a:

considerar as proposições políticas internacionais como determinantes da educação brasileira significaria colocar o país como refém das recomendações internacionais, não reconhecendo os interesses da burguesia interna – e os interesses específicos de suas frações – na implantação de determinado conjunto de políticas.

⁵⁷ A regulamentação do empréstimo concedido ao MEC para executar, financeiramente, parte da contrarreforma do ensino médio está exposta no documento-base “Condições Gerais para Financiamento do BIRD – Financiamento de Programas para Resultado”, aprovado e divulgado em julho de 2017. Dentre os indicadores de resultados esperados sobre a execução do programa, destaca-se: “(a) O Mutuário e a Entidade Executora deverão implementar as suas respectivas partes do Programa: (i) **com empenho e eficiência**; (ii) em conformidade com práticas e padrões administrativos, técnicos, financeiros, econômicos, ambientais e sociais adequados; (...); b) O Mutuário: (i) **fará com que a Entidade Implementadora do Programa cumpra todas as suas obrigações estabelecidas no Acordo de Programa**, ou Acordo Subsidiário, segundo as disposições de tal acordo; e (ii) não deverá tomar ou permitir que sejam tomadas iniciativas que possam impedir ou interferir nesse desempenho. (BIRD, 2017).

A partir disso, ao conceituar os governos, os legisladores e os burocratas como apenas chanceladores das proposições internacionais para a educação, Evangelista e Shiroma (2019), assinalam que o processo de financiamento se concretiza num movimento recíproco, os interesses externos se harmonizam com os interesses das forças burguesas internas e dominantes. “Esse, por sua vez, se expressa nas personificações em instituições, classes, frações, grupos, projetos e indivíduos”. (FORMARI; DEITOS, 2020, p. 190).

O envolvimento do organismo internacional está alocado no sentido da transmutação da racionalidade do mercado para a educação. Para tanto, atribui à livre concorrência como fundamental na garantia da eficácia e eficiência como elementos qualificadores dos serviços prestados, outorgando a meritocracia cristalizada do campo empresarial para a educação, disso decorre o fornecimento de critérios de interesses no que refere à competitividade ao eleger os mais capazes para o alcance dos desejos presentes no espaço de trabalho capitalista e de consumo. (SILVA, 2002).

Portanto, para “além de engendrar o processo de acumulação de capital, com receituários econômicos aos países periféricos, também oferece financiamento externo” (FORMARI; DEITOS, 2020, p. 190). Para Silva (2002) e Cruz (2003), ao agir desta maneira, a instituição promove um pacote de medidas e exigências que, de fato, busca promover o aspecto ideológico da reforma como única possibilidade de superação de problemas que, na maioria das vezes, estão sendo provocados por um ciclo vicioso da política pública educacional quanto às desorientações presentes no campo da gestão, que, em boa medida, são aproveitadas por tais entidades com o recorrente discurso da expertise.

É importante frisar que o manejo das operações de crédito apontado por Silva (2002), como um dos pilares estruturantes das ações do Banco Mundial, tem se revestido ao longo dos anos em uma incisiva valorização dos aspectos da desconcentração e descentralização das ações da coisa pública.

A desconcentração tem se associado à necessidade de concentração da eficiência no poder central, e a descentralização tem como ponto de apoio o desenvolvimento do poder local, no caso da contrarreforma em tela, ao se vincular ao processo de garantia financeira para a sua implantação. O Banco contribui para a margem de concentração da união, representada pelo MEC, e ao mesmo, promove por suas condicionalidades, uma descentralização cujo poder local deverá ter similitude completa à desconcentração promovida pelo poder central.

As concentrações de outrora na educação básica resultaram numa diferenciada atenção na etapa fundamental de ensino. Com o avanço estatístico dessa etapa, tornou-se latente o reordenamento com vistas a captar por completo o ideário de formação que eleva a etapa de

ensino médio a um “padrão de educação básica pública enfatizado pelo Banco Mundial possível apenas para alguns, fundada nos padrões de eficiência e de qualidade definidos pelo mercado” (SILVA, 2002, p. 197), vocalizando convicções conceituais como: protagonismo juvenil, flexibilização, projeto de vida e arquitetura curricular em torno de uma base nacional comum.

Por isso, torna-se relevante a análise de intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais que demarcam campo para a atuação de estratégias do mercado, particularmente sob a conveniência do ministério da educação, seus tecnocratas e interessados.

A apresentação e a descrição rumo à concretização do acordo de empréstimo se configuram como elo importante em relação aos objetivos dos atores presentes na proposta de contra-reforma do ensino médio, fundamentalmente em torno da questão de qual a relação conceitual e ideológica existente na representação das entidades participantes e os interesses depositados pelo Banco Mundial (BIRD).

Assim, compete reforçar a observação feita por Cássio e Goulart (2022), de que a limitada participação pública no processo de construção da contra-reforma, como por exemplo regras de funcionamentos, currículo e orientações pedagógicas, além de outros, é a afirmação de mecanismos em favor de gestores de plantão para legitimar decisões e distanciar as críticas provenientes de “sindicatos e movimentos em defesa da educação vinculados ao campo popular” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 288), na qual o protagonismo e a livre escolha anunciadas aos jovens estão estacionadas no campo do discurso.

Não se tem a intenção de analisar o Banco Mundial (BIRD), pois este tem sido objeto de estudo permanente na política educacional, em especial, atuando como defensor dos interesses do setor privado. Para Cruz (2003, p. 72),

a análise da intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais que viabilizam sua inserção e operacionalização, conforme as orientações das agências (...) as metas acertadas nos ditos acordos de cooperação internacional.

Inserir-se nesse contexto, a presença do setor privado, por um lado como formuladores, na defesa de uma hipotética necessidade da sociedade civil, entusiasmada e estimulada por uma melhoria da educação, disseminando dessa forma elementos em busca de um consenso para introjeção dos elementos reformistas. Em um outro, eivados da delegação de competência como implementadores ou responsáveis pela política no bojo da escola pública, assumindo ao lado de governos locais, o fornecimento de expertise, cuja verdade encontra eco nos interesses privatistas pré-determinados nos acordos.

Em vista disso, justifica-se o exame do acordo de empréstimo, que se caracteriza como elemento central na implantação da política de resultados do BM/BIRD para o ensino médio, circunscrito por modificações e influência nas ações previstas.

3.1 – Acordo de empréstimo: panorama econômico-financeiro e o revigoramento do programa de resultados

Ao apresentar fluidez com o percurso textual realizado, há que se destacar a capacidade de articulação e rapidez na qual foram realizadas as transições institucionais entre a Medida Provisória nº 746/2016 e a lei nº 13.415/2017, bem como o projeto financeiro de sustentação carreado pelo Banco Mundial junto ao MEC.

Interessa registrar que o ensino médio se encontrava como tema relevante na agenda 2030 para a educação, que compõe a Declaração de Incheon, 2015, e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os documentos apontam a necessidade de responder prontamente ao mercado de trabalho, particularmente de forma a expandir e fortalecer parcerias entre múltiplas partes interessadas, sendo a reforma curricular uma estratégia de ação.

Em que pese esse registro, a Secretaria Executiva do MEC, tendo Maria Helena Guimarães de Castro à frente, pôs em curso, juntamente com o seu secretário de educação básica, Rossieli Soares, e a Diretoria de Currículos e Educação Integral, consulta para pleitear empréstimo com fins de custear boa parte do projeto de implantação da reforma do ensino médio, internamente identificado como “novo” ensino médio.

Para além das discussões internas que ocorriam de forma paralela aos debates sobre a MP nº 746/2016, sob o governo de Michel Temer (2016 – 2018), registra-se com base nos documentos analisados que o passo inicial rumo à obtenção de empréstimo junto ao BM/BIRD, sinalizou em junho de 2017 apontamentos prévios destinados à comissão de financiamentos externos, com o título “Projeto de Apoio à implementação do novo ensino médio”. Amparado sob o argumento da “crise” do ensino médio, como todas as outras propostas relacionadas à reformulação, o documento determinou como urgente a flexibilização da grade curricular a partir da tríade escolha-currículo-itinerários, indicando que:

Entre os desafios da implantação do Novo Ensino Médio, está o **custo adicional para a expansão da carga horária**. Parte desse custo está relacionada à ampliação do número de profissionais da educação necessários para a ampliação do tempo, outra parte, à necessidade de ampliação de infraestrutura e de reformas dos equipamentos. Para que o novo currículo seja implementado, será necessário formar técnicos das secretarias e professores. Será preciso também **otimizar a alocação de professores entre as disciplinas**, de forma a ter capacidade para oferecer múltiplos itinerários formativos nos territórios. Todos esses elementos devem compor parte

relevante da **despesa na implementação do Novo Ensino Médio**. (MEC/SEB, 2017, p.20, Grifos nosso).

Constata-se, no que tange à alteração curricular, que a reformulação do ensino médio foi considerada uma ação inédita, e que por isso, sem mais argumentos plausíveis, houve a necessidade do uso da competência técnica do BM/BIRD e sua capacidade em gerar novos conhecimentos à implementação do projeto. Neste caso, contratam-se consultorias ou assistência técnica que, “ao utilizar o normativo do banco, permite acesso a especialistas internacionais com maior dinamicidade”. (MEC/SEB, 2017, p.22).

Arrimando-se na suposta expertise do BM/ BIRD, tornou-se visível a reafirmação de um tipo de planificação para a educação à luz da linearidade que remonta às inscrições para a educação dos anos de 1990, quando a relação com o MEC subsidiava programas educacionais nas regiões Norte e Nordeste do país como o Projeto Nordeste de Educação, cujos objetivos centravam-se em: a) articulação e formação junto as secretarias de educação para adaptarem seus currículos; apoio para a expansão do ensino, no caso específico, do ensino médio em tempo integral; fortalecimento da capacidade institucional; b) apoio às unidades federativas para a melhora do monitoramento e avaliação de suas políticas de programas; c) criação de medidas para responsabilizar os entes federados frente aos resultados; e d) suporte do MEC junto às secretarias na otimização dos gastos educacionais. Itens ordinários nos documentos do BM/BIRD pertencente à lógica do programa por resultados, também previstos como objetivos específicos do programa de apoio à implantação do ensino médio.

É válido destacar que o documento se ostentou por elementos que em sequência comporiam o conjunto de condicionalidades do acordo de empréstimo com o banco, em mais uma evidente sinergia com o ciclo intencionalidades do órgão e seus envolvidos. Os anúncios se articularam às ações apoiadas pelo projeto por meio de componentes e subcomponentes como a implementação dos novos currículos e do ensino médio de tempo integral, além da assistência técnica para o fortalecimento da capacidade institucional do MEC e das secretarias estaduais para o mesmo fim.

Nessa linha, anuncia-se que o instrumento de financiamento proposto se vincula ao programa de resultados (PforR), e tem como característica básica o apoio a um programa de governo, cujo objetivo reside no financiamento via

alcance de resultados (mensurados por indicadores previamente acordados) e o uso dos sistemas nacionais de aquisições e gerenciamento financeiro. O componente de assistência técnica será implementado de forma tradicional incluindo os aspectos fiduciários, utilizando as regras do Banco Mundial. (MEC/SEB, 2016, p. 34).

O programa de resultados lançado pelo Banco em 2012, constitui-se como essência econômico-ideológica de suas investidas na educação, tendo como característica o respaldo financeiro a programas e ou ações, no caso específico, trata-se de ação de reformulação de uma etapa do ensino da educação básica; os desembolsos ocorrem à medida que são alcançados resultados traçados durante a etapa de preparação do acordo. Portanto, se vinculam ao desenvolvimento da capacidade institucional das entidades governamentais envolvidas, bem como na possibilidade do correto seguimento das ações delineadas a partir da utilização de mecanismos de avaliação e de verificação dos resultados.

À vista disso, por meio de comunicado⁵⁸, um mês após à apresentação do projeto de apoio de implantação, a CONFIEX, da Secretaria de Assuntos Internacionais do Ministério da Economia, autorizou a preparação do projeto junto à entidade financiadora BIRD, no valor total de até US\$ 250.000.000,00⁵⁹ (Duzentos e cinquenta milhões), tendo como mutuário a República Federativa do Brasil e o MEC executor direto.

Possibilitado o projeto pela comissão e a anuência do fluxo burocrático-administrativo, sustentado pelo programa 2080 (Educação de Qualidade para Todos) do Plano Plurianual de Governo (PPA – 2016 /2019), no conteúdo que versa sobre as ações orçamentárias sobre o ensino médio, bem como por aviso⁶⁰ ministerial de 23 de agosto de 2017, que se baseia na existência de uma equipe especializada, eficiência no gasto e aferição de desempenho, sucedeu-se nas negociações entre o BM/BIRD e o Ministério da Educação.

Entre os dias 13 e 14 de novembro de 2017, no escritório do BM/BIRD em Brasília, Brasil, representantes do MEC, da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, do Ministério da Fazenda (PGFN/MF), da Secretaria de Assuntos Internacionais do Ministério do Planejamento, da Secretaria do Tesouro Nacional e do BIRD, definiram as condições gerais de empréstimo em cumprimento ao programa de resultados, conforme o Quadro 3:

⁵⁸, Comunicado COFIEX nº 04/ 2017, publicado no Diário Oficial da União na seção 3, nº 135, p. 126 em 17 de julho de 2017. Disponível em: <www.in.gov.br>.

⁵⁹ Considerando a taxa de câmbio à época da criação de conta designada para os recursos do acordo de empréstimo com o Banco Mundial, em 24/05/20218, de R\$ 3,79, o montante perfaz um total de R\$ 947.500.000,00.

⁶⁰ Aviso nº 138/2017/GM-MEC, de 23 de agosto de 2017 encaminhado para o ministro da fazenda solicitando autorização para a contratação da operação de crédito no âmbito do "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio"

Quadro 3 – Condições gerais do acordo de empréstimo (2018)

Produto Financeiro do BIRD	IFL - Empréstimo de <i>Spread</i> Fixo
Moeda e Valor	US\$ 250.000.000
Comissão Inicial	Um quarto de um por cento (0,25%) do Valor do Programa do Empréstimo e um quarto de um por cento (0,25%) do Valor do Projeto do Empréstimo. Capitalizados
Encargo de Compromisso	Um quarto de um por cento (0,25%) ao ano sobre o Saldo Não-Sacado do Empréstimo do Programa e um quarto de um por cento (0,25%) ao ano sobre o Saldo Não-Sacado do Empréstimo do Projeto.
Termos de pagamento	Vinculados a Compromisso, com 20,5 anos de Vencimento Final, incluindo período de carência de 20 anos e um pagamento em parcela única ("bullet") em 15 de dezembro de 2037.
Sobretaxa Única Limite de Mutuário	Uma metade de um por cento (0,5%) ao ano sobre o Montante de Exposição Alocado em Excesso para cada dia ("Sobretaxa de Exposição"), conforme definido no Acordo de Empréstimo e a ser pago semestralmente em atraso na Data de Pagamento.

Fonte: Banco Mundial, 2018. Elaboração própria, 2022.

Cabe o destaque para um tipo de empréstimo que segue as cotas percentuais internacionais. No caso em tela, demonstrando primazia diante do governo brasileiro em termos de condicionalidades, foi exigência do BM/BIRD, para a entrada vigor do acordo de empréstimo, consonância com as diretrizes anticorrupção em forma e substâncias satisfatórias às diretrizes do Banco, assinalando primazia das determinações do regulamento de aquisições para mutuários de financiamento.

Decorrido quase um ano do seu alinhamento, o acordo de empréstimo foi assinado em julho de 2018. O objetivo da operação consistiu em: (i) reforçar a capacidade das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) em implementar a contra-reforma do ensino médio com prioridade às Escolas Vulneráveis; e ii) aumentar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas Escolas de ensino médio em tempo integral. A operação constitui-se de um programa e um projeto.

No programa, há dois componentes de atuação, quais sejam: o primeiro voltado para a reorganização dos currículos (Revisão e Flexibilização) nos Estados e Distrito Federal com base

na BNCC e na estrutura apresentada pela portaria do novo ensino médio, nº 649/2018 (nome fantasia que regulamenta a lei nº 13.415/2017), e o segundo voltado para a expansão da escola em tempo integral. No componente projeto, estão presentes o planejamento e a operação logística da oferta da flexibilização do ensino médio, especialmente no que se refere à primazia da capacidade institucional do ministério junto às secretarias estaduais de educação.

Desta maneira, o componente 1 (8812 – BR) “Apoio à Reforma do Ensino Médio, com U\$S 221 milhões, aporta financeiramente a revisão dos currículos e o ajuste do tempo integral das escolas, incluindo a concepção de itinerários formativos. Por utilizar a maior parte dos recursos está diretamente condicionado ao programa para resultados do BM/BIRD.

Com caráter semelhante, o componente 2 (8813 – BR), de assistência técnica, ancorado com U\$S 29 milhões, custeia, em especial a parte destinada à abordagem flexível do currículo, a estratégia de implantação, mecanismos de prestação de contas, otimização dos recursos existentes, monitoramento e avaliação periódica dos resultados da contrarreforma, primando por “padrões” de qualidade de execução.

Cumprir reforçar que os elementos apontados no acordo de empréstimo estabelecem vínculos diretos com a possibilidade de privatização, seja no tocante às ações para a implementação do currículo, cujas fundações e institutos podem ter precedência, seja na forma pela qual serão organizados e flexibilizados os itinerários formativos, tal qual o espaço percentual reservado no currículo para a atuação da educação a distância.

Nesse sentido, nas orientações para a execução da operação estão registrados o estabelecimento de termos de compromissos⁶¹ para cumprir os propósitos do empréstimo, que se constitui como uma das principais formas de atuação do BM/BIRD por meio de seus contratos organizados em prol dos objetivos institucionais do banco.

Em termos gerais, o empréstimo apresentou a seguinte disposição em cronograma de valores considerando as principais atividades dos componentes e subcomponentes, conforme mensagem do Senado Federal nº 19, de 2018, da Comissão de Assuntos Econômicos (CAE). O

⁶¹ Orientado pelas Portarias do MEC de números 727/2017 e 649/2018, que tratam do estabelecimento de novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em conformidade com a lei da contrarreforma, e do programa novo ensino médio. Em seus anexos, os estados têm à disposição o formulário de adesão a ser encaminhada para SEB/MEC conforme modelo indicado no Anexo II deste trabalho, constituindo-se como um índice de valores para desembolso. No caso das escolas de tempo integral, é parte do conjunto obrigatório para a adesão o preenchimento do Plano de Marcos de Implementação das escolas indicadas pela Secretaria Estadual de Educação – SEE, bem como do Plano de Distribuição de Verbas, ambos disponibilizados pelo MEC. Cabem observar que o processo de adesão da EMTI já ocorre desde 2016, além das 27 unidades federativas que indicaram escolas, 530 cumpriram os requisitos à época e aderiram, no ano de 2017, em uma outra roda de adesões, mais 424 escolas. Esta situação apresenta um cenário de antecipações e realizações internas que dificultam qualquer discussão posterior sobre o assunto, constituindo-se numa prática burocrática do MEC em conjunto com os representantes dos organismos e entidades circunscritas.

prazo estipulado para execução é de 14 anos, observando a data de referência monetária julho de 2017.

FIGURA 1 – Aplicação anual prevista dos recursos do Acordo de Empréstimo

Cronograma Estimativo de Desembolsos (BIRD)	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Componente 1 – Implantação do Novo Ensino Médio	\$ 41.000.000	\$ 74.000.000	\$ 59.500.000	\$ 25.500.000	\$ 21.000.000	\$ 221.000.000
Subcomponente 1.1 - Currículos do Ensino Médio	\$ 25.000.000	\$ 32.500.000	\$ 39.500.000	\$ 25.500.000	\$ 21.000.000	\$ 143.500.000
Subcomponente 1.2 - EMTI	\$ 16.000.000	\$ 41.500.000	\$ 20.000.000	\$ -	\$ -	\$ 77.500.000
Componente 2 – Assistência Técnica	\$ 4.000.000	\$ 9.000.000	\$ 6.000.000	\$ 5.000.000	\$ 5.000.000	\$ 29.000.000
Total	\$ 45.000.000	\$ 83.000.000	\$ 65.500.000	\$ 30.500.000	\$ 26.000.000	\$ 250.000.000
% da Operação	18,00%	33,20%	26,20%	12,20%	10,40%	100,00%

Fonte: MSF nº 19, de 2018, Senado Federal / STN, Brasil.

No que se refere à execução financeira que envolve o processo de implantação da contrarreforma, cabe lembrar que foi previsto uma contrapartida de US\$ 1,32 bilhão do governo brasileiro que, atendendo o empréstimo apresenta o seguinte panorama:

TABELA 1 – Aplicação anual prevista no empréstimo e contrapartida do governo brasileiro

Ano	Empréstimo	Contrapartida	Total
2018	\$ 45.000.000,00	\$ 153.000.000,00	\$ 198.000.000,00
2019	\$ 56.000.000,00	\$ 235.000.000,00	\$ 291.000.000,00
2020	\$ 56.000.000,00	\$ 269.000.000,00	\$ 325.000.000,00
2021	\$ 47.000.000,00	\$ 333.000.000,00	\$ 380.000.000,00
2022	\$ 46.000.000,00	\$ 337.000.000,00	\$ 383.000.000,00
Total	\$ 250.000.000,00	\$ 1.327.000.000,00	\$ 1.577.000.000,00*

Fonte: MSF nº 19, de 2018, Senado Federal / STN, Brasil. Elaboração própria, 2022.

*Com a taxa de câmbio de R\$ 3,79 24/05/2018, quando da abertura de conta especial para financiamento externo, o montante é de, aproximadamente R\$ 6 bilhões de reais.

Cabe elucidar que a contrapartida, realizada pelo MEC, fora mediada e garantida pelos valores constantes de ações orçamentárias previstas em seu orçamento anual, em especial, que se atrelam às ações e programas educacionais da educação básica, vinculando-se numa espécie de garantia de pagamento do acordo, tendo em vista se constituírem com recursos próprios advindos da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), garantidas no escopo do sistema orçamentário e financeiro e de sua lei orçamentária anual⁶².

⁶² Constam com ações orçamentárias elegíveis no âmbito do Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR: 0509 – apoio ao desenvolvimento da educação básica; 0515 – Dinheiro Direto na escola para a educação básica; 20RM

Para Fornari e Deitos (2021), ao assumir a forma de capital de juros, o acordo de empréstimo aprofunda o endividamento público, que se agrava ao associar-se às ações orçamentárias que, previstas no PPA e no planejamento do MEC, compunham responsabilidade anterior que agora assume uma necessidade perante a contra-reforma do ensino médio. Desta maneira, é possível verificar uma vinculação direta entre os resultados esperados e pré-determinados no acordo de empréstimo com ações obrigatórias a serem realizadas pelo MEC com precedência para o pagamento de valores.

Faz parte do acordo a vinculação dos desembolsos para o alcance de resultados. Para tanto, estabelece critérios numa estruturação pormenorizada de condicionalidades. No âmbito do componente 1, os saques podem ser realizados levando-se em conta os resultados alcançados pelo mutuário mensurados por meio de Resultados Vinculados ao Desembolso (RVD) ou Indicadores Vinculados ao Desembolso (IVD). Além deles, cabe ressaltar que o saque pode ser realizado para uma situação um tanto quanto diferenciada, para pagamento da comissão inicial do empréstimo ou pagamento da taxa de juros. No âmbito do componente 2, os mesmos critérios são passíveis de serem realizados.

É importante observar o cenário de condicionalidades presentes no Acordo, pois, se utilizando de indicadores vinculados para desembolso, é que percebemos uma atuação mais incisiva do banco sobre as ações obrigatórias que compõem o conjunto necessário para a implantação da contrarreforma. Além da descrição constante no Anexo III, destaca-se o fato de que se classificou como objeto de saque do empréstimo a divulgação, pelo MEC, de portarias relacionadas ao ensino médio de tempo integral⁶³ e de execução da reforma.

Entendemos que a incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais têm tornado a educação um componente chave para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital, sustentando e reproduzindo os interesses socioeconômicos internos articulados com os interesses externos. (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 204).

– Exames e avaliações; 20RQ – Produção, aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos e 0000 – Concessão de bolsas de apoio à educação básica.

⁶³ Resta importante sinalizar que, associado a esta ação, outras portarias imperativas foram lançadas, e que traçam substancialmente um transcurso de influência do regramento entre os objetivos e ações necessárias para o seu alcance, estabelecidos entre os fazedores e os obedientes ao feito: nº 1.145, de 2016 – que instituiu o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral, criada pela MP nº 746/2016; nº 1.023/2018 – que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o Programa, e portaria nº 2.116 de 2019, que define novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Para Fonseca (2001), assim como outras instituições de fomento à educação, o BM/BIRD atrela seu financiamento às “condicionalidades ou adesão prévia às suas políticas internas” (p. 89). No caso do acordo de empréstimo, todo esse percurso foi traçado no documento que viria ser assinado, demarcando enfaticamente seus ditames e objetivos nas ações seguintes.

Para tanto, se utiliza de um ampliado leque de estudos que possibilita descrever as características necessárias e a partir delas definir caminhos que favoreçam suas intencionalidades. A uma delas cabe associar que, além dos quase R\$ 1 bilhão emprestados a juros, promove ações que favorecem o setor privado no contexto de quase R\$ 6 bilhões de reais que serão destinados em conjunto com a contrapartida para a execução das ações previstas na contra-reforma e, portanto, uma possibilidade de aproximação ao fundo público educacional com leque ampliado de atuação.

Para Bastos (2016), os critérios de condicionalidades do BM/BIRD atuam como uma forma secundária para propiciar a contração da despesa pública com a educação, e com isso estabelecer laços aproximados com a agenda neoliberal ao limitar e exigir parâmetros específicos para a promoção de desaguamento orçamentário que não se estenda para além da lógica do banco quanto ao que seja gasto público, que desconsidera em boa medida o conjunto de necessidades externas à lógica linear planejada, uma forma de controle do gasto à luz da eficiência.

À luz das sinalizações Silva (2002), as políticas para educação básica no Brasil se dispõem de forma distributiva-contencionista-reformista, que produz e reproduz as condições necessárias para a intervenção política e educacional dos emissários do Banco Mundial. Soma-se a esta perspectiva as reflexões de Peroni e Caetano (2015), assinalam estar em jogo muito mais do que a potencialidade com que o BM/BIRD introjeta seus objetivos em espaços reservados à competência do Estado, ao introjetar a redefinição do papel do Estado que “ocorre especialmente na execução e na condução das políticas educacionais à medida que, ao ofertar a educação básica, repassa a execução da educação para o setor privado mercantil”. (pp. 92-93).

No conjunto de mudanças recentes assinaladas às políticas educacionais, que se intensificam a partir de 2016, parceria de países Country Partnership Framework (CPF)⁶⁴, ganha

⁶⁴ A estratégia de parceria com países do Banco Mundial tem como plano de fundo o suposto aumento de prosperidade de países pobres ou em desenvolvimento, para tanto, atuam em diversas áreas por meio de políticas focalizadas. Para o Brasil, as sinalizações para a educação estão dispostas no documento “*International Bank for Reconstruction and Development, International Finance Corporation and Multilateral Investment Guarantee Agency, 2017*”, que contém objetivos como *Increase effectiveness of service delivery in education* (Aumentar a

destaque por estabelecer um período de seis anos de orientação ao BIRD na redefinição de políticas públicas, entre as quais as educacionais. Tendo como parceria o investimento e produtividade do setor privado, o CPF alui para a educação o perfil de eficiência no gasto público, em especial, classificando-a como tema de reforma centrada na aprendizagem ao longo da vida e no aprimoramento de habilidades, como eixos na “eficácia na prestação de serviços em educação” (BIRD, 2016, p. 128).

Nessa perspectiva, o documento se refere à contra-reforma do ensino médio, chancelando todas as ações possíveis e necessárias para a sua concretização. “Na carteira em andamento do BIRD, possíveis novos empréstimos apoiarão: (...) (ii) formação de professores, reformas curriculares e de desempenho, incentivos para melhorar os resultados no ensino médio” (BIRD, 2016, p.22).

Ao propor modelos alternativos de entrega de produtos à educação, o BIRD despendeu esforços por meio de assistência técnica a governos estaduais anunciada nos componentes do acordo ao propor consultoria especializada técnica às secretarias estaduais de educação que prever que “apoiará provedores de educação privada no Brasil, com o objetivo de alcançar segmentos da população de baixa e média renda” (BIRD, 2016, p.22). Para Ferreira et. al. (2019), as diretrizes elencadas pelo Banco estão alinhadas a uma concepção de Estado mínimo na oferta das políticas educacionais,

pelos quais a redução da intervenção do Estado na regulação da economia e na oferta de serviços públicos é combinada com a ampliação das parcerias entre Estado e mercado, especialmente no que se refere à complementação da oferta de serviços públicos pelo setor privado (FERRERIA et. al., 2019, p. 8).

Isto posto, sinalizam as autoras que o acordo de empréstimo para a implantação da contra-reforma do ensino médio corrobora às pretensões do Banco em dispor a plataforma social educativa à lógica da privatização como abertura de nichos de mercado. Há uma ordenação que se porta para além das discussões que levaram ao texto de reformulação do ensino médio atual, vinculando-se às prescrições anotadas na história da educação brasileira ancoradas no gerencialismo da NGP para a educação.

Desta forma, torna-se relevante compreender o processo de implementação das ações, especialmente no que foi engendrando às ações como um “peso administrativo no âmbito de um ministério”. (FERREIRA et. al., 2019, p. 9). Decorre dos pós acordo de empréstimo os

eficácia da prestação de serviços na educação) com apoio para a implementação da reforma do ensino médio por meio da operação do programa de resultados cuja aprendizagem tem especial atenção em português e matemática. Disponível em: <<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/148141498229092629/brazil-country-partnership-framework-for-the-period-fy18-fy23>>. Acesso em jan. 2023.

arranjos institucionais em favor da implementação do programa de apoio do novo ensino médio que tem a lei nº 13.415/2017 como seu suporte principal, com isso, são postas a campo atividades com vistas ao cumprimento dos indicadores de resultados previstos.

3.2 – Desdobramentos da contra-reforma na construção do processo de implantação das ações do “Novo Ensino Médio (NEM)”

O intervalo entre os anos de 2013, de proposição do Projeto de Lei nº 6.480, e 2016, de aprovação da Medida Provisória nº 746, elidiu qualquer possibilidade de ambiente favorável à efetivação da proposta em curso que somada ao novo Regime Fiscal (EC nº 95) e o golpe político-jurídico-midiático-institucional de 2016, ratificou o problema existente desde o nascedouro, de que a contra-reforma do ensino médio faz parte de um conjunto que atenta contra “os direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 286), do que de fato promover uma reorganização do ensino em prol da qualidade na oferta e permanência.

O ano de 2020 é considerado singular, pois decorridos mais de dois anos desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017, encaminharam-se debates durante um período de grave crise sanitária devido à pandemia da SARS-CoV-2 (Covid-19), ou seja, com possibilidade de participação limitada, o MEC e seus consignatários, BM/BIRD e Consed, além de outros atores institucionais chanceladores da reforma, retomam a discussão sobre o projeto de implementação das ações para o novo ensino médio junto às unidades federativas, notadamente para cumprimento dos indicadores de valores de desembolsos atrelados ao acordo de empréstimo, que no caso específico agregam o maior valor de repasse de recursos ao programa de apoio à implementação do NEM e do EMTI no bojo do acordo de empréstimo.

No ciclo de reuniões entre o Banco Mundial e o MEC, creditou-se a necessidade de readequação do cronograma de implantação das ações paralisadas desde o início de 2019, tentou-se concertar o que não havia iniciado dadas as deficiências de construção e propostas de implementação. Disso decorre que, até o primeiro semestre de 2020, 18,45% dos recursos acordados no empréstimo haviam sido desembolsados pelo BM/BIRD ao MEC.

No tocante à contrapartida do ministério, 15,12% do total, cerca de R\$ 1 bilhão de reais já havia sido destinado em ações vinculadas à implantação da reforma mesmo tendo sido declarada a necessidade de readequação de implantação das ações por atrasados no processo.

Figura 2 a seguir expressa o andamento orçamentário para o ano comentado:

FIGURA 2 – Execução orçamentária contrato de empréstimo, 2020

	VALOR* TOTAL ACORDADO	VALOR DESEMBOLSO BIRD / IVESTIDO MEC	%
Empréstimo BIRD	US\$ 250.000.000,00	US\$ 46.125.000,00	18,45
Mutuário	US\$ 1.327.000.000,00	US\$ 200.637.805,63	15,12
Total do Programa	US\$ 1.577.000.000,00	US\$ 246,762.805,63	15,64

Fonte: SIOP/ME. Elaboração própria, 2023.

*Taxa cambial, R\$ 5,47, data 30/06/2020

Em que pese a movimentação em relação ao total do empréstimo, US\$ 46 (quarenta e seis) milhões ao mutuário foi o maior montante de desembolso empregado às capacidades orçamentárias do MEC, o que denota uma característica dos contratos do Banco Mundial de exigir ao consignante garantias orçamentárias e modificações nas perspectivas de políticas educacionais.

Outrossim, compete sinalizar que, de um plano inicial de desembolso na ordem de US\$174,5 milhões entre 2018 e 2020, até em 2021, apenas 52 milhões havia sido liberado, boa parte ainda em 2019. Se consideramos somente a movimentação de contrapartida entre os anos de 2019 e 2022, observamos o seguinte cenário expresso na Figura 3:

FIGURA 3 – Execução orçamentária do contrato de empréstimo MEC, 2019 – 2022

	VALOR* DESEMBOLSO MEC	EMPENHADO	PAGO	%
2019	871.196.031,66	870.825.567,86	554.888.387,17	64%
2020	333.395.195,00	333.935.192,00	164.043.926,00	49%
2021	398.200.805,00	398.200.803,97	215.689.700,00	54%
2022*	1.289.997.041,22	535.233.524,33	19.278.487,82	1%

Fonte: SIOP/ME. Elaboração própria, 2023.

Até 30/06/2022

À vista disso, ratifica-se uma descontinuidade no uso dos valores previstos, permitindo inferir que a relação contrato-meta-resultado-desembolso está sintonizada com juros de um empréstimo que não condiz com a justificativa de implementação da reforma, ou seja, de suposta aplicação de ações de forma efetiva e eficiente, como anuncia o figurino da expertise internacional chefiada pelo BM para o ensino médio. Para Pronko (2021, p.2).

Os primeiros aportes financeiros do Banco foram enviados logo no início do projeto, porque estavam relacionados precisamente à aprovação dos instrumentos legais que permitissem a implementação da reforma do ensino médio, ainda no governo [Michel] Temer. De lá para cá, sobretudo no governo Bolsonaro, o Ministério da Educação tinha paralisado o programa.

O aporte de aplicação dos ideais da reforma assenta-se na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, previsto no inciso I, art. 2º da Portaria/MEC nº 649 de 2018. Previu-se que a consolidação fosse concretizado pela mediação por assistência técnica junto às secretárias de educação, com assessorias especializadas contratadas pelo segundo componente do acordo de empréstimo, disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão, e, particularmente, auxiliadas por ferramentas digitais com vistas ao monitoramento e acompanhamento das ações do plano.

O apoio técnico para a construção do plano de implementação está elencado no documento orientador do programa lançado em 2018 pelo Ministério da Educação. Além de conter um desenho alinhado às perspectivas pragmáticas de um planejamento estratégico ancorado numa árvore de problemas e soluções lineares, ao pontuar a necessidade de elaboração de diagnóstico de rede, prima incisivamente pela atuação de consultorias no que diz respeito à gestão, formação de equipe técnica, subsídio à reelaboração de currículos locais, desenho de avaliações e desenvolvimento de plataformas digitais, em um tradicional alinhamento aos ideais de tecnologização do ensino com sinônimo de qualidade e efetividade.

Partindo da condicionalidade da adesão e termo de compromisso para o recebimento de recursos, entre os anos de 2018 e 2019, são adidos à implementação do NEM, com regulamentação da Portaria nº 649/2018, nas 27 unidades federativas, com 3.781 escolas em 2018 e 336 no ano de 2019, consideradas escolas pilotos do programa de implantação.

Entretanto, essa representação não significou concretização de promessas indicadas quanto aos resultados, desarticulada desde a origem, se viram forçados a realizar uma reestruturação do projeto de implementação alinhando outras atividades prioritárias do MEC tendo em vista a inviabilidade de concretizar algumas anteriores como o não alcance de 40% de diretores e coordenadores formados sob as normas firmadas para o NEM. Nesse conjunto, não houve alcance do indicador dos estados em alcançar 75% dos objetivos principais incluídos em seus planos de implementação do “novo ensino médio”.

É interessante observar que, no decurso da paralisação das atividades de implementação, decorrente de calamidade de saúde pública, houve a disponibilização de recursos, que objetivou a criação de fatos para que não houvesse paralisação dos desembolsos do acordo de empréstimo, tal fato sinaliza tanto uma necessidade de disposição de recursos para ações que envolve os “parceiros” do processo, quanto o rolamento dos juros previstos sobre os desembolsos. Nesse sentido, mesmo não havendo sucesso em indicadores, estes são substituídos com a justificativa de qualificar o aporte arquitetônico de execução das atividades.

Para tanto, são inseridos compromissos com temas cuja epítome concentrou esforços em buscar consensos para uma suposta preocupação sobre o currículo em torno de assuntos do contexto presente. Atividades de Plataforma Digital, fomento à inserção de modelos híbridos, por meio de investimentos pelo centro de mídias e o alinhamento de exames e avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM, se apresentam como a verdadeira intencionalidade sobre corpos conceituais que mais servem para encobrir ou suprimir questionamentos mais incisivos.

Além de uma cristalização dos ideais privatistas no contexto de execução da política pública, o BM/BIRD incentiva a construção do caminho na qual o cerne informacional das ações também seja produto do privado. Desta maneira, há convergência para um processo retroalimentar do diagnóstico que se disporá quando necessário como objeto argumentativo na definição dos elementos da política.

Para Bonal (2002), uma possível classificação dos impactos deste tipo de ajuste estrutural na educação pode se efetuar a partir da distinção entre os seus efeitos diretos e indiretos. Do efeito direto, vocaliza o autor, deriva a aplicação das condições impostas pelos organismos internacionais para acessar o financiamento com condições e consequências diretas ao sistema educativo. Por outra parte, os indiretos reúnem elementos que não são derivados de política e programas setoriais e sim desenvolvimento de determinadas condições econômicas e sociais que provocam, em especial, repercussões sobre a oferta e demanda educativa.

Na tentativa de compreender o processo de implementação das ações do NEM, é válido pontuar que no documento intitulado “Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, de 2017, o BM/BIRD defendeu a redução dos investimentos em educação, bem com o número de professores. Para tanto, não foi objeto de discussão nas linhas da contra-reforma o financiamento a ser despendido, pondo em pauta o notório saber para atuação docente ao contrário do debate sobre o fortalecimento e valorização da carreira, cuja

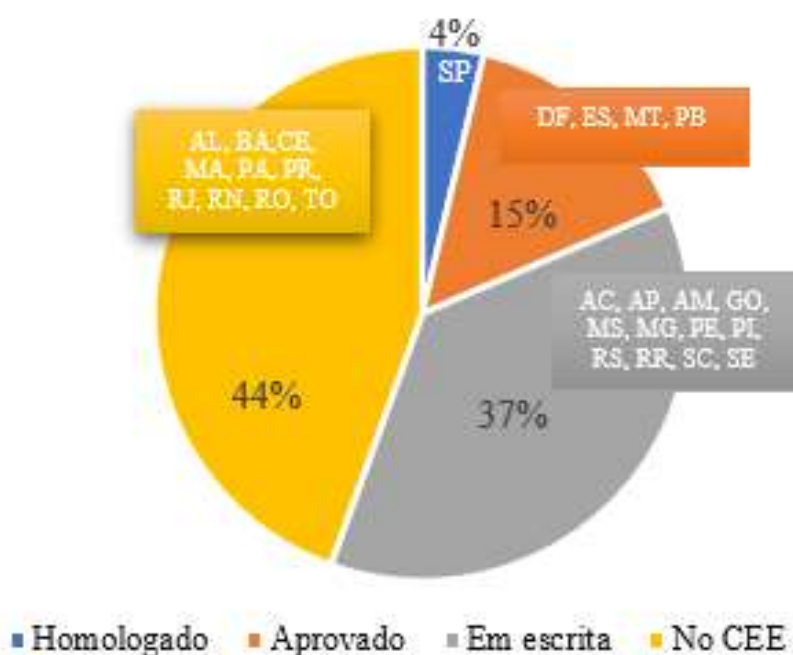
redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio. A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no ensino fundamental até 2027 e, no ensino médio, até 2026. (...) A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. (BM/BIRD, 2017, p. 129)

Na esteira dessa intencionalidade é que se pôs a reestruturação das ações de implementação. Em outro documento intitulado a “Missão de Reestruturação e de Apoio à Implementação do Projeto”, de março de 2021, o BM/BIRD, o MEC e o Consed, por meio de

sua Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, realizaram análise do progresso de implementação tendo em conta o Objetivo de Desenvolvimento do Programa (ODP) composto por indicadores alinhados à perspectiva de adesão no número de escolas ao NEM, tais como: (i) número de estados onde pelo menos 40% das escolas implementaram os novos currículos ;e (ii) número de estados onde pelo menos 50% das escolas vulneráveis que implementaram os novos currículos.

Atuou o Consed, em conjunto com MEC na realização de formação específica para elaboração dos currículos realizado no ano de 2021, ensejando no Gráfico 1 que apresenta o *status* de elaboração dos currículos nos estados. Como ponto de apoio está a contratação de consultores especialistas para subsidiar as secretarias na elaboração de currículos adaptados às perspectivas da contra-reforma.

GRÁFICO 1 – Elaboração dos currículos consoante à contra-reforma do EM, 2021



Fonte: SEB/MEC, 2021. Elaboração própria, 2023.

O estado de São Paulo, na vanguarda da cultura gerencialista em educação nos anos 1990, foi o primeiro com aprovação e homologação de sua reforma curricular do ensino médio. No caso desse estado é importante destacar a participação de Rossieli Soares⁶⁵ no processo de

⁶⁵ Filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), ocupou o cargo de Secretário de Educação Básica (2016-2018), antes de se tornar Ministro da Educação (2018) no governo golpista de Michel Temer (2016 – 2018). Sua saída do Ministério em 2018 foi contemplada com sua nomeação como Secretário de Educação do Estado de São Paulo no Governo João Doria (2019 – 2022). Rossieli Soares participou dos processos internos de formulação da Medida Provisória nº 746/2016, quando então secretário de educação básica do MEC e carregou o processo inicial de formulação da BNCC. Como Ministro, além de todo o processo político-institucional, foi responsável por aprovar, junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), alterações nas diretrizes educacionais para o ensino

implementação como secretário de educação após sua saída do MEC. A proposta curricular assegurou elementos fidedignos ao declarado na contra-reforma do ensino médio aprovada sob sua gestão, especialmente no desenvolvimento dos itinerários formativos.

Por conseguinte, que 17 estados estão com currículos propensos à reformulação nos Conselhos Estaduais de Educação, bem como outros aprovaram a reformulação curricular à luz das indicações no âmbito nacional. Esse processo é acompanhado por dois pilares pelos reformadores: carga-horária e itinerários formativos. Mesmo com situações ainda divergentes temporalmente, foi possível visualizar do relatório de missão de reestruturação que 22 unidades federativas seguem a lógica de 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas para os itinerários formativos. Outras cinco apresentaram distribuição diferente: DF (1.700/1.300); GO (2.160/1.440); PE (2.500/500); PR (2.040/960); SC (2.400/600).

No que se refere à destinação de carga horária para formação básica entre os anos do ensino médio, conforme artigo 11º das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, de até 1.800 horas, 12 estados apresentaram carga horária de forma igualitária nos 3 anos de ensino médio e outros quinze apontaram maior carga horária de formação básica no 1º ano. O estado de Goiás apresentou uma carga total de 3.600 horas, enquanto Pernambuco, Paraná e Santa Catarina menos de 1.200 horas para os itinerários formativos. Sobre este tema, o itinerário formativo “projeto de vida” está presente em todas as propostas de reformulação curricular dos estados, assim como as eletivas.

Em 14 unidades federativas os itinerários formativos são organizados por completo, ou em partes por unidades curriculares. No Distrito Federal e Sergipe, são utilizados quatro eixos: “investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo” (BRASIL, 2019). Das 27 unidades, vinte e três sinalizam o uso da educação profissional e técnica no currículo.

Visto como preliminares, os desenhos apresentados pelos estados e o Distrito Federal, além de uma construção pautada nas decisões de gabinetes e técnicos das secretarias, com auxílio pontual do Consed, podem ser alterados até a sua aprovação nos conselhos estaduais de educação. Entretanto, apresentam de forma clara uma diferenciação que põe à disposição um cenário desigual na formação do jovem, seja no tempo destinado para estudo, seja na oferta de

médio em 2018. Não é mera coincidência sua simbiose em se tornar secretário de educação do estado de São Paulo (2019 – 2022), o primeiro a ter a reforma do currículo do ensino médio e de desencadear ações em torno da sua implementação. Resta importante sinalizar que Rossieli Soares fez parte da Frente de Reformulação do Ensino Médio do Consed desde o ano de 2012, tendo inclusive exercido a função de presidente do conselho. Como visto, constitui-se como um intelectual orgânico de ampliada transição e entrada em favor da contrarreforma do ensino médio.

conteúdo onde cada UF tem tido seu comportamento e interesse em termos de oferta de conteúdo.

Um dos pontos explorados no movimento de reestruturação residiu no debate sobre o componente 2 do empréstimo, de promoção de assistência técnica. Até 2021, o desembolso para este componente havia sido de aproximadamente US\$ 3 milhões, cerca de 10% do valor total, o que gerou preocupação do BM/BIRD no tocante ao nível de execução à luz das exigências do empréstimo.

Com participação do Consed, foram definidos os perfis de consultoria que entrariam em curso: i) gestor de projetos com foco operacional; ii) gestor de projetos com foco educacional; iii) programador; iv) especialista pedagógico; e v) especialista em comunicação. Com o foco em apoiar as equipes técnicas na implantação da reforma do ensino médio, urge destacar que todo o desenho foi realizado pelo conselho de secretários estaduais sob chancela do BM/BIRD cuja preocupação esteve ancorada no curto espaço de tempo até sua implementação.

Disso, convém registrar os objetivos indicados pelo conselho sobre o papel das consultorias. O primeiro deles com foco no apoio “customizado” às secretarias de acordo com suas demandas e desafios. A resolução dos entraves à implementação do novo ensino médio por meio da “construção de produtos” auxiliares à tomada de decisão caracterizou-se como a segunda funcionalidade prevista pelo Conselho.

Por último, o apoio na elaboração de um “diagnóstico propositivo” com alternativas coerentes e possíveis para ações de implementação por meio do que classificou como catálogo de produtos (Apêndice II), atuante nos seguintes eixos: diagnóstico, arquitetura, currículo, implementação, formação e normativos. Entre os anos de 2020 e 2021, o MEC, realizou ações de formação junto às secretarias, e o Consed teve participação permanente nesse processo, inclusive com o levantamento de temáticas a serem exploradas.

A divulgação da portaria⁶⁶ que instituiu o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio apenas ratificou o conjunto de decisões levantadas na missão de reestruturação entre o BM/BIRD, MEC e Consed, pois a própria portaria se constituía como um instrumento esperado para uma guinada no processo de implementação e execução do aporte de recursos previstos no empréstimo.

⁶⁶ Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Açodado pela pandemia e pela pouca possibilidade de debate com vistas à implementação, a Deputada Federal do Partido dos Trabalhadores (PT), professora Rosaneide, apresentou em setembro de 2021 o Projeto de Lei nº 3.079/2021 com o intuito de alterar os prazos para a implantação da lei da contrarreforma, sob o argumento de que os estados estão homologando os currículos mas encontram dificuldade no descompasso na aprovação dos currículos destinados à formação geral básica e a parte do currículo destinada aos itinerários formativos. Entretanto, até a presente data, o PL não foi posto para votação.

A descrição de elementos com vistas à implantação das ações da contra-reforma justifica-se, em especial, por apresentar as variáveis de ambiguidade e conflitos que caracterizam o seu cenário de implementação. Em vista disso, observa-se que o percurso transcorre em meio a uma perspectiva de execução padronizada da política, que dispõe os atores com baixo poder de discricionariedade em relação aos resultados, bastante previsíveis quando definidos no formato planejado e assentados em indicadores e metas, ademais, alijados do conhecimento do contexto local com manutenção da distância entre os formuladores e executores da política.

Com problemas em seu nascedouro, pois decorre de ausência de debate, a contra-reforma na educação brasileira exige ampla articulação entre os atores, particularmente sobre os desígnios que a levaram a existir. No caso em tela, os reformadores não cogitaram essa possibilidade, concentrando-se em imprimir um desenho que desconsiderou as múltiplas realidades em favor de um conjunto de interesses do setor privado e de organismos multilaterais. As indicações preliminares “assinalam uma política curricular marcada por uma ausência de participação e a produção de uma base curricular de matiz economicista”. (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022, p. 399).

Ao tangenciar os desdobramentos políticos de formulação e implementação da contra-reforma do ensino médio entre os anos de 2013 e 2022, verifica-se que o mote principal fundamentou-se no fortalecimento da política do incentivo/repasso e indução, cujos padrões de produção e de resultados são determinados por condicionalidades específicas, numa explícita reconfiguração das políticas educacionais instaladas no Brasil nos anos de 1990, à luz dos princípios da Nova Gestão Pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou a análise das articulações entre o governo federal, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Banco Mundial (BM/BIRD) e atores privados no processo de construção da reforma do ensino médio entre os anos de 2013 e 2017 no Brasil, que propôs efetivar um modelo para o ensino médio pautado, principalmente, na formação para a demanda da sociedade de mercado. Nesse sentido, a contra-reforma pode ser compreendida como parte da política educacional que obteve validação de fração do setor empresarial tanto no que diz respeito à sua forma de oferta, quanto na formatação de um tipo de trabalhador cujas limitações lhes são impostas na relação entre o saber como capital humano e o trabalho alcançado por essa condição.

A propalada reformulação se constituiu como instrumento de embate entre as orientações advindas para e pelos atores externos e os interesses públicos da e na educação. Distante dos espaços participativos de elaboração, se apropriou de uma orientação impositiva ao Ministério da Educação, notadamente na ingerência de formulação das políticas educacionais perante o Estado.

Ao ministério coube a justificativa formal que se portou alheia ao conjunto da comunidade educacional, cuja exposição de motivos tentou cristalizar argumentação sobre o cenário já conhecido de falhas sobre o ensino médio no tocante às questões infra estruturais, de qualidade, de acesso, permanência e de recursos humanos.

Nesse intermédio, é que o Consed se revestiu como apoiador à continuidade das ações, em especial destinando apoio a uma suposta construção coletiva, com liderança das redes estaduais de ensino na busca pela implementação da contra-reforma. Com explícita falácia, acentua a construção de novos currículos nos entes federados, formação de professores e o desenvolvimento dos itinerários formativos como viáveis diante de um quadro preocupante de realidade sobre os rumos do ensino médio como direito público subjetivo. De forma organizada em suas intencionalidades, o conselho, opta pelo discurso de aprimoramentos e ajustes.

Não há destinação, nos meandros anunciadores da contra-reforma, de recursos financeiros condizentes com a vultuosa alteração curricular prevista para os estados, muito menos organização curricular e professores com formação adequada para o desafio posto em tela pela lei, o que para tanto, exige de imediato questionamentos sobre sua continuidade, que no espaço de discussão no seio da comunidade educacional aponta para o urgente processo de revogação da lei da contra-reforma.

Ao contrário disso, o ministério se despojou submisso às determinações do Consed, cujo perfil de seus membros foi exposto neste trabalho contendo contradições associadas às ações de grupos educacionais como o Todos pela Educação, que se fez presente no processo por meio de suas distintas entidades representativas, bem como da bancada de parlamentares que, por distintos perfis e interesses, coadunavam com a forma da proposta em curso.

Apesar da busca pelo diálogo por parte das entidades representantes do campo progressista, se desenrolaram uma série de posicionamentos contrários ao formato proposto pela contra-reforma que fora deposto por um forte extravio de conveniência em prol do setor privado e os seus interesses conformativos.

A estrutura final da lei aprovada estruturou-se nas inserções dos grupos em prol de uma agenda de serviço limitadora ao acesso à educação, principalmente se vinculando ao real motivo para qual se constituiu: associada ao ideal de quais tipos de trabalhadores serão formatados para uma sociedade cujas bases estão ancoradas na flexibilização do sujeito às demandas do mercado e do *status quo* da sociedade.

Assim sendo, é importante acrescentar que a estratégia empresarial ocasiona uma desfiguração do currículo ao anunciar disciplinas a serem cursadas pelos estudantes em sua base de ensino e um conglomerado de itinerários formativos que coloca os estados da federação e o conjunto de estudantes reféns de uma política de chancela de cursos curtos e certificação que amplifica a diferenciação da qualidade do ensino, estabelecendo ranqueamento de conteúdo e qualidade.

Ao objetivar a flexibilidade do ensino e pôr como disponível o acesso a cursos curtos, a contra-reforma corrobora dois sentidos conhecidos. O primeiro se associa ao viés dualista, conflitado por um tipo de educação para o jovem da escola pública, que sofrerá as consequências no que diz respeito a aspectos estruturais de oferta e de conteúdo.

Por outro lado, mantém a característica de privilégio de classe ao não estabelecer nenhum tipo de regramento quanto ao cumprimento da reforma junto aos estabelecimentos de ensino privados, que sustentados por um mercado lucrativo e por grandes conglomerados financeiros podem seguir o caminho da oferta de maior horas de conteúdo para seu conjunto de estudantes, tendo em vista os sistemas de seleção para as universidades ainda estarem em modo incipiente quanto à adaptação à nova estrutura curricular, ou seja, uma tendência de jovens de classe baixas, vulneráveis e de perfil em escola pública adentrarem em áreas de trabalho com baixo salário e precarizadas em contraposição ao acesso da classe dirigente em ocupar as prestigiadas carreiras de Estado e acesso às melhores universidades públicas, reafirmando a velha política de acesso na educação brasileira.

Nesse sentido, sua construção revela uma contradição entre o discurso empregado nos escritos normativos da lei e das diretrizes curriculares para o ensino médio, e a realidade dos sistemas públicos quanto a viabilidade de efetivação da liberdade de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes. Contraditoriamente, evidencia-se a configuração de uma desigualdade do direito de aprender na medida que são explícitas as diferenças de acesso entre as redes públicas e privadas de ensino, e entre os entes federados mais estruturados e desestruturados, marca histórica da relação federativa brasileira.

O apelo a uma medida provisória com instrumento de imposição demarcou o ofuscamento de uma participação que pudesse ser, minimamente, legítima com a presença de profissionais de educação, entidades científicas de pesquisa, estudantes, pais e movimentos sociais pró educação. Contraditoriamente, ratifica a sua imposição quando reduz a diversidade na formação do jovem e reduz o seu acesso às horas de conteúdos, com perda consistente da capacidade crítica de formação ao desconsiderar o acúmulo historicamente construído em determinadas áreas como sociologia, artes e filosofia.

Por conseguinte, pelo todo desproporcional, não avança de forma clara e explícita, recursos minimamente condizentes com as afirmações e estrutura necessária, criando uma disparidade na oferta, permanência e querelas de qualidade. Enquanto política educacional, a atual contra-reforma do ensino médio se distancia dos valores inclusivos da educação na medida que estabelece cizânia entre as suas finalidades e seus beneficiários, os jovens; particularmente, ao estabelecer níveis de acesso ao conhecimento por meio da falácia da liberdade de escolhas dos itinerários como caminho formativo com vistas à formação para cidadania e de inserção no mundo do trabalho como princípio educativo constitucional.

A tese delimitada afirma que a contra-reforma do ensino médio está engendrada como parte de uma política que abre espaço para a conformação, pela recomposição e adaptação, dos interesses do capitalismo no Brasil, e que, para tanto, os seus pressupostos político-ideológicos são impulsionados pela configuração de um ensino que se dispõe a um projeto de nação assentado na relação gerencial entre o Estado e o setor privado, que busca um cidadão de novo tipo, marcadamente empreendedor.

De caráter conservador, a contra-reforma incide sobre as seguintes dimensões: organização curricular, percurso formativo, finalidade e concepção de educação. Ademais, coaduna com as intencionalidades dos organismos internacionais ao se dispor ao engajamento do jovem no percurso de desenvolvimento do Estado, que demarcado pelo tema do empreendedorismo se reveste por uma realidade desvanecida por desigualdades. Ao Estado,

não se destinam responsabilidades, mas tão somente a guarda das consequências das imprudências cidadãs empreendidas.

Nesta complexa ligação é que se desencadearam as conexões entre o governo, os organismos internacionais e o setor privado, especialmente no que diz respeito ao processo de formulação e implementação da política da reforma. Esta, no contexto de estruturação da educação brasileira está presente desde o Brasil imperial, notadamente, como instrumento de imposição de interesses de classe.

Demarcando características distintas, é nos anos de 1990, a partir de múltiplos fatores político-econômico-sociais, que as propostas de reformas na educação intensificam o sentido específico de obediência à instrumentalidade econômica gerencialista, aproximando atores externos e internos para além do aspecto ideológico de outrora.

Grande parte das intencionalidades sobre educação no Brasil realiza-se de cima para baixo pelos grupos dominantes em conexão direta entre trabalho e educação, mas a apreensão nem sempre é direta, há uma relação que é realizada por uma cadeia de mediações sociais, políticas, culturais e são elas que darão a tessitura com o mercado. Na teoria do capital humano a relação é simples, mais produtividade está vinculada supostamente a mais renda, outrossim, o marco político e institucional sobreposto à educação permitiu a adesão à lógica das competências e habilidades na estrutura da reforma. Desde o seu processo de construção e de seus resultados, permeia-se o conteúdo de outrora quando se discute contra-reforma educacional.

A resistência dos movimentos sociais e estudantil, em conjunto com o coletivo docente, aliados às entidades representativas de pesquisa científica, como a Anped, Anfope, Cedes e CNTE, não formaram frente aos interesses do campo hegemônico na formatação da contra-reforma, especialmente porque se demarcou um campo limitado de atuação dos coletivos de resistência, notadamente, valendo-se de subterfúgios formais para carreamento das ações, seja no sentido temporal quanto de transparência.

Apesar disto, há de se destacar o posicionamento por meio de notas públicas, avaliações técnicas, moções e outros documentos presentes no campo da resistência coletiva em contrariedade à proposta de contra-reforma do ensino médio, contrapondo-se ao desprezo dos reformuladores quanto a opinião dos estudantes, trabalhadores em educação e especialistas do tema.

Nesse intento, cabe o registro de que até mesmo na Ditadura Civil-Militar (1964 – 1985) não houve a utilização de um formato à moda Medida Provisória para interposição de viés de política educacional, numa espécie de necessidade de imposição do manto da legalidade formal.

Para tanto, cabe o registro que a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), impetrada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), não resultou suficiente para conter os subterfúgios reformistas, corroborando para um leque político revigorado à luz da presumida necessidade de alteração da configuração curricular no ensino médio.

A partir dessa perspectiva, aventa-se que a formação, mas, principalmente, sua vinculação com o trabalho é elemento estruturante para se compreender o real concreto e o seu movimento contraditório, já que possibilita a humanização do ser humano e o insere no ponto central de domínio da natureza. Assim, a compreensão dos mecanismos e suas ações dão sentido de um modo geral, permitindo assim, revelar a forma de apropriação do trabalhador do sentido maior do ser social a partir do trabalho.

Desta maneira, trata-se de orquestração que tem sua vitalidade vinculada à chancela de um tipo de educação cujo mote está na formação especializada ao trabalho flexível, nesse caso, rompendo com a reflexão histórico-crítica de que a formação ampliada e de absorção do conhecimento se distância como um dos objetivos da educação.

Este processo tem anteparo nos discursos e interesses emanados dos atores partícipes do processo de construção da reforma, grande parte vinculados à lógica de adequação da política social em educação à redefinição da teoria do capital humano e à edificação ideológica da sociedade da informação pormenorizada, com vistas à assegurar o progresso mediante o estímulo à produtividade dos mercados, respondendo às reivindicações da demanda de formação flexível sob a autoridade dos princípios das competências e habilidades.

Em síntese, observa-se que a trajetória do ensino no Brasil encontra-se circunscrito à disposição de atos normativos entrelaçados entre o Estado indutor e a classe dominante quanto ao seu perfil e finalidades. A ideia de reformulação da estrutura educacional concretiza-se em meio ao conluio de hierarquia das leis, ao contrário de fazer funcionar os sistemas de ensino.

Por isso mesmo, elas provocam disputas em seu processo de formulação. No caso em análise, restou evidente, apesar de não ter sido decisivo na conformação final do texto, a existência de dois campos no transcurso de debates em torno da proposta. Um lado, associado favor da escola pública e do ensino médio unitário, politécnico e integrado, e o outro, com proposição a uma desconfiguração estrutural da etapa de ensino com o fito de apresentar os elementos qualificadores da eficácia e produtividade da educação no tocante às demandas da sociedade moderna.

Evidencia-se, desta maneira, que o mote central da contra-reforma se edificou no fortalecimento da política de incentivo e indução, cujo resultado é modulado por padrões de produção e de resultados com condicionalidades específicas, numa clara alusão ao princípio

gerencialista da Nova Gestão Pública, com metas e resultados associados ao caráter meritocrático.

Os atores políticos e empresariais persistem na narrativa de que é necessária a consideração das restrições orçamentárias que, ao fundo, são derivadas das exigentes políticas liberais. Para tanto, revestem o caminho do financiamento que promove o acesso à educação como direito a partir de uma estrutura orquestrada para tal finalidade, para posicioná-la de forma inversa, de captação de recursos sob o viés da ordem de serviço prestado, o que, para tanto, solicita alteração no curso da política como se vê.

O recuo em matéria de escolarização condicionou o seu aumento à utilidade do saber, hipoteticamente apropriado aos jovens provenientes das classes menos privilegiadas e vulneráveis, exprimindo-se em cheio às necessidades da empresa, se configurou como ideário reformista. Na tentativa de associar educação de massa e indicação limitada de conteúdos pela sua serventia econômica e social, os propositores envolvidos estão combinados por reformuladores educacionais que, em nome de uma falsa democracia, julgam ser impróprio aos jovens desprivilegiados receberem a alta cultura.

A relação entre a massificação, formação e ingresso no mercado do jovem será efetivada subjugada à resignação aguda da escola aos objetivos empresariais. Portanto, o enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, a instalação de práticas de avaliação de competências mais próximas das situações profissionais, a influência maior das empresas na determinação dos conteúdos de formação, participam desta insegurança quase ontológica dos trabalhadores. Em suma, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender [...] das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará do modo menos institucional, menos “formal” possível. (LAVAL, 2004, p. 19).

O desenvolvimento expansionista do ensino médio circunscreveu-se do recurso para solução de emergência, ao contrário do investimento no processo de democratização das oportunidades, visto que tal percurso permeou-se sob pressão constante da escassez de recursos orçamentários, de materiais e humanos.

Contudo, o problema e a atenção não devem ser dados somente a estes pontos, pois, ao gerar tal processo, ao mesmo tempo em que promoveu uma melhor escola para quem não tinha, e colocou os que tinham melhores condições no setor privado, gerou a justificativa de uma posterior aproximação da escola com o setor econômico sob a permanente justificativa de melhoria da qualidade rumo à alocação no mundo do trabalho no formato de mão de obra.

Neste momento, a expansão não está atrelada à distribuição igualitária do saber e sim vinculada à lógica da rentabilidade e produção do mercado. A intensidade experimentada pela

educação nesse contexto a inseriu no rol de um conjunto de reformas liberais de pensamento gerencial que não se limitou apenas a passagem de técnicas, mas também de sintomas culturais e políticos precisos, que no caso em tela de análise podemos inferir a partir das disposições constantes no documento da lei da contra-reforma nos seguintes aspectos: impõe mais prejuízos do que benefício à etapa escolar, notadamente em sua capacidade de desfiguração curricular (acesso a um conjunto de itinerários formativos limitados tanto na Base Comum Curricular, quanto na oferta diversificada); convergência às políticas de ajuste fiscal, abrindo espaço para a privatização do ensino médio e desta maneira, rebaixando o princípio constitucional à educação (Possibilidade de oferta do currículo formal em até 30%, e educação de jovens e adultos em 80%, por meio da educação à distância);

O argumento utilizado para atual reforma supera o sentido expansionista de outrora, e ao contrário, atua de forma distinta na tentativa de impor os objetivos que a sustentam. Utilizando-se de índices de reprovação e evasão, justifica a empreitada alinhando um cenário que necessita inadiavelmente de mudanças, notadamente, que permita a mensuração por metas e indicadores dos seus resultados.

Assim sendo, cabe acentuar que as proposições reformistas estão ancoradas no progressivo discurso neoliberal de necessidade da dinâmica reformadora, contudo há de se ter a reflexão sobre a tese de imposição externa às diretrizes educacionais, especialmente com sentido reformador que tende a dispor o país à dependência de recomendações internacionais conformando uma realidade alheia às reais exigências educacionais da sociedade, alijando todo o conjunto gestor das políticas educacionais a um conformismo de meros implementadores das objeções internacionais.

Posto isto, o transcurso de formulação à luz das imposições dos atores envolvidos, apresenta um sentido potencial de desconstrução das disposições contidas na constituição de 1988 no que tange ao princípio da gestão democrática do ensino e do direito ao acesso à educação, posto que impera uma forma de gestão gerencial cuja finalidade da educação está derivada das necessidades econômicas, convertendo o indivíduo com direitos a um potencial consumidor da educação como serviço quando vemos sua estrutura e forma de promoção dos itinerários formativos.

O ensino abordado pela contra-reforma não pode ser considerado como a única forma e nem que se sobleva sobre um ensino médio descabido ou fora de moda, dado que o pressuposto simplista e exageradamente reducionista quando comparado às lutas e conquistas históricas da educação como direito, não pode ser o delimitador das particularidades funcionais da educação.

No cenário Brasil, a militância e os movimentos em favor da educação, seus estudantes e profissionais da educação, além das representações científicas, persistem no campo da resistência a um dos princípios fundantes da contra-reforma do ensino médio, a indução das competências e habilidades como limite às exigências do mundo do trabalho.

Este princípio pode ser visto como limitado e incapaz de colaborar com a análise de toda a organização da qual se ampara a educação pública, notadamente por constituir sua intencionalidade atual na simplificação da maior parte da força de trabalho, dispondo-as a transcurso simples e limitados, numa desconfiguração da autonomia laboral rumo a uma forma precária das relações trabalhistas, seja no sentido da garantia de direitos ou de remuneração, tendo em vista o aspecto flexível de aprendizagem.

Desta forma, visto que sua construção foi eivada de imposições e chancelas aos interesses do mercado sobre a funcionalidade do ensino médio, destaca-se que esta tese almeja cooperar, de modo crítico, às investidas do capital que procura dispor o espaço educacional a serviço dos intentos empresariais. Anuncia-se desta maneira, a necessidade do suporte à afirmação de um tipo de educação pública com sinais de luta, numa perspectiva crítica e emancipadora.

Por isso mesmo, todo o processo de construção da atual contra-reforma necessita de revisão, a começar pela justificativa de sua realização, bem como por todos os elementos que cercaram sua construção. Não se pode permitir a permanência de elementos que levam à desconfiguração do ensino médio, posto que se trata de um direito subjetivo inalienável que não se presta a uma segregação no seu acesso e muito menos excluindo o conjunto de seus estudantes conforme o seu estado econômico e condição regional.

Além disso, cabe o registro que o processo de sua construção não se constituiu de forma desprovida de intencionalidades organizadas, pelo contrário, apresentou-se como um movimento orquestrado em favor de uma visão minimalista da educação, particularmente quando vemos à disposição de limitados itinerários, configurando uma forma rasteira de oferta curricular ao priorizar uma preparação via atividades simples e desvinculadas da escolarização em seu sentido histórico acumulado.

Portanto, ratifica-se a defesa em torno de que está em curso uma contra-reforma do ensino médio centrada na competitividade laboral e na eficiência formativa validada pelo sentido especulativo das avaliações de larga escala como selo de qualidade da educação.

Nesse sentido, resta claro se posicionar em prol de um ensino médio que se sustente a partir de um plano prático da mediação em direção ao ordenamento teórico de suas determinações, favorecendo uma ação consciente e autodeterminada. Da análise sobre o

processo de construção da contra-reforma, aventa-se a existência de um processo intencional que diverge do real sentido que deve e pode ser dado do ensino médio, principalmente ao que converge como porta de entrada à configuração do ser humano sócio-histórico, ancorado em sua realidade contraditória.

A finalidade da educação deve ser divergente do que foi proposto, pois vislumbra-se historicamente como necessária a continuidade de estudos, especialmente no que tange à análise do processo em curso sobre o processo de implementação que ainda se constitui como um dos problemas de materialidade em termos de oferta de conteúdo.

Não se apresentam sinais de viabilidade na continuidade do atual formato, tanto no que diz respeito ao escopo da política educacional, quanto do cenário político nacional. Mesmo com as alterações e rearranjos ocorridos no desenho da política de implementação no temerário governo Bolsonaro (2019 – 2022), especialmente nos estados da federação e no Distrito Federal, ainda se encontram distopias para o que de fato se entende como ações que devem ser implementadas, pois essas se constituem em um emaranhado perverso de efeitos negativos para com o consagrado direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa (et al). **Mapeamento de atores privados na educação pública**, 2018. Disponível em: <<https://www.grepe.fe.unicamp.br>> Acesso em: mar. 2021.
- ADRIÃO, Theresa.; VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 27, n. 96, p. e5790270, 18 dic. 2021. Disponível em: <<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790270>>. Acesso em: Out. 2022.
- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, Márcia A. da S. O conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do governo FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 72 – 89, set. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/B6z7T955fszNyJs6xcbxmTM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Set. 2022.
- AMARAL, Marcelo P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 039-054, 2010.
- ANDES, Cartilha. **A Contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. ANDES, 2017. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>. Acesso em: fev. de 2022.
- ANDRADE, Francisca R. B.; AMARAL, Marcelo P. do. Educação e trabalho no século XXI: as condições sociais dos jovens no processo de transição escola-emprego na Alemanha e no Brasil. **O público e o privado**, nº 20, Jul./Dez., 2012. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2610>>. Acesso em: Set. 2022.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP : Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III**. São Paulo : Boitempo, 2014.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, SP : Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo L.C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo L. C.; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago., 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGpp/?lang=pt>>. Acesso em: Set. 2022.
- ARELARO, Lisete. R. G. (2017). Reforma do Ensino Médio: O que querem os golpistas. **Retratos da Escola**, 11(20), 11–17. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/770>>. Acesso em: Out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.770>

APPLE, Michael W. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**. [S.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>. Acesso em 16 fev. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, DC, 2011.

BIRD. **Condições Gerais para Financiamentos de Programas para Resultados**. Banco Mundial, 2017.

BIRD. **The International Bank for Reconstruction and Development**. What Is School-Based Management? Washington, DC, WBG, 2017.

BASTOS, Remo. **Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação na periferia capitalista**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

BEHRING, Eliane R.; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. **Biblioteca Básica do Serviço Social**. v. 2, 2011.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEZERRA, Vinicius; ARAÚJO, Carla M. de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p.603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779>>. Acesso em: Out. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 10 de nov. de 1988, p. 22359.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 de dezembro de 2016, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, 12 de novembro de 2009. Brasil, Imprensa Nacional

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. Diário Oficial da União, 12 de novembro de 2009. Brasil, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, 13 de setembro de 1996. Brasil, Imprensa Nacional

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília: Imprensa Nacional.

BRASIL. **Apoio à operação da Reforma do Ensino Médio brasileiro** (Acordo de empréstimo) entre a República Federativa do Brasil e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Brasília/DF.

BRASIL. **Missão de Reestruturação e de Apoio à Implementação do Projeto de Reforma do Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2021. Brasília/DF.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 de jun. 2014, Seção 1, p. 1. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 10 jan. 2001, p. 20. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 20 nov. 1996, p. 27833. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982, Página 19539. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 2 de julho de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, de 27 dez, p. 11429. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 17 de abril de 1997, Brasília/DF, Imprensa Nacional.

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 estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: fev. 2023. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 30 de novembro de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2015; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Senado Federal, 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119066&ord=0>>. Acesso em: fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2016. Diário da Câmara dos Deputados – Suplemento – 1/12/2013, pág 11 Vol. (Exposição de motivos).

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição Extra, de 23 de setembro de 2016, pág. 1. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

BRASIL. Senado Federal. **Mensagem nº 19, de 24 de janeiro de 2018**. Propõe, nos termos do art. 52, incisos V e VII, da Constituição, seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com a garantia da República Federativa do Brasil entre a República Federativa do Brasil (Ministério da Educação) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, cujos recursos destinam-se ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Senado Federal, 2018. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132915>>. Acesso em: Fev. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, Rj. Zahar Editores, 1981.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CAETANO, Maria R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura.**, 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: Set. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI)**. Relatório Geral, Brasília, 2013.

CARDOZO, Maria J. P. B; LIMA, Francisca das C. S. A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul.2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7521>>. Acesso em: Out. 2022.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade**. 2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Fortaleza/CE, 2007.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CATANI, Afrânio M. In LIMA, Antônio B. de; SANTANA, Fabiane; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53 – 58, out./nov./dez., 2020.

CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, Ano 34, v. 04. DOI: 10.15628/holos.2018.7152.

CONGRESSO NACIONAL. Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Senado Federal, Ano LXXI, SUP. AO nº 29, Dez. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999**. Documenta, Brasília, nº 457, p. 3-73, out. 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 5/11 aprovado em 4 de maio de 2011**. Diário Oficial da União, de 24 de janeiro de 2012. Seção 1, p. 10. Brasília/DF, Imprensa Nacional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília/DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 11/09, aprovado em 25 de agosto de 2009**. Brasília/DF.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7556>>. Acesso em: 9 de maio 2022.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Les Temps Modernes**, 607, 2000. Tradução: Rui Braga. Disponível em: < <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 9 de maio 2022.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, 1995. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643195>>. Acesso em: 9 de maio 2022.

COSTA, Nilson R.; MELO, Marcus A. B. C. A difusão das reformas neoliberais: Análise estratégica, atores e agendas internacionais. **Contexto Internacional**, v. 17, nº 1, Rio de Janeiro, jan./jun. 1995.

CORTI, Ana P. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: MARIANO, CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo, São Paulo. 1ª. – ed., 2019.

CORTI, Ana P. Política e Significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. DOI: <https://orcid.org/0000-0003-4945-6458>.

COLARES, Anselmo A. Empresariamento da educação. In LIMA, Antônio B. de; SANTANA, Fabiane; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

COUTINHO, Carlos N. A época neoliberal: Revolução Passiva ou Contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**/ John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica Dirceu da Silva. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CUNHA, Luiz A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: Jan. 2023.

CURY, Carlos R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 23, n. 80, set/2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Mai. 2017.

CURY, Carlos R. J. Vinte anos da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, nº 20, julho-dezembro, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Fev. 2023.

CURY, Carlos R. J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 10, n. 20, jun. 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Acesso em: Fev. 2022.

CURY, Carlos R. J.; HORTA, José S. B.; BRITO, Vera L. A. de. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1997.

CURY, Carlos R. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1979.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRAIBE, Sônia M. **Rumos e Metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil (1930-1960)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DUARTE, Adriana M. C.; REIS, Juliana. B. dos; CORREA, Licínia M.; SALES, Shirlei. R. A Contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 89–110, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1976.

ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da tragédia docente no Brasil**. RED ESTRADO, XI Seminário Internacional de la Red Estrado, Cidade do México, México, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In.*: CÊA, Georgia; RUMMET, Sônia M.; GONÇALVES, Leonardo (Orgs). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande, Ed. da FURG, 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FELDFEBER, Miriam. Educação e tratados de livre comércio. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Eliza. B.; FONSECA, Marília.; SCAFF, Elisangela. A. da S. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1733–1749, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>>. Acesso em: 4 out. 2022.

FERREIRA, Eliza B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, v. 38, n.º. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176594.

FERREIRA, Eliza B. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In.: SILVA, Maria A. da; CUNHA, Célio da (Orgs). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FERRETTI, Celso. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Ano 32, v. 6, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FERRETTI, Celso J; SILVA, Mônica R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acesso em: jul. 2020.

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025>. Acesso em nov. 2020.

FERRETTI, Celso J. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n° 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n° 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Ago. 2022.

FERRETTI, Celso J; RIBEIRO, Mônica. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 114-131, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>>. Acesso em: Ago. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza B.; SCAFF, Elisangela A. da S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, [S.l.], fev.2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69766/40374>>. Acesso em: Fev. 2022.

FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBP AE**, v. 30, p. 251-268, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53660>>. Acesso em: Jul. 2022.

FONSECA, Marília. A cooperação do Banco Mundial à Educação Brasileira: incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional. In.: SILVA, Maria A. da; CUNHA, Célio da (Orgs). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FONSECA, Marília. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. In.: FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília : Liber Livro, 2013.

FONSECA, Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2888>>. Acesso em: Out. 2022.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 29, p. 153-177, 2009.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto A. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, v. 19, nº 39, 2021 (maio – agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>>. Acesso em: Abr. 2022.

FREITAS, Luiz C. de.; et al. **Avaliação Educacional: caminho pela contramão**. RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade.**, v. 33, p. 379 – 404, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf>>. Acesso em: Dez. 2022.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, EDART, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, nº 116, p. 619 – 638, jul.-set. 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Out. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, nº 82, p. 93 – 130, abril 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt>>. Acesso em: Dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise N. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTDBR**, nº 70, p. 30-

48, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>> Acesso em: Jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: 2005.

GENTILI, Pablo; DA SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Reinaldo. **O Banco mundial no Brasil: da guerra de movimento à guerra de posição**. Análise do documento “Estratégia de parceria com o Brasil, 2008-2011”. Rede Brasil, 2009.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista da Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>>. Acesso em: Mar. 2022.

GOHN, Maria da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2.

GUIMARÃES, Marlon da C. 10 do decreto nº 5.154/04 e o caso do Programa Dupla Escola. **NIEP – Marx**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/78>>. Acesso em: Jun. de 2022.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORN, Geraldo B.; MACHADO, Alexsander A. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, nov. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>>. Acesso em: Nov. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.61057>.

HORN, Geraldo B.; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>>. Acesso em: Jun. 2023. DOI: <http://10.0.21.4/jpe.v12i0.61057>.

HORTA, José S. B. **Liberalismo, democracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 24 – 59, Jul/Dez 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: dez. de 2020.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930 – 1970)**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S.A., 1971.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAIS. **Censo Escolar**. Brasília, 2018.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 33-44, jan./jun.2017. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: Jan. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, 2014. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Jan. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set/dez 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Jan. 2022.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. Ação educativa, 2009. (Em questão, n.6).

KUENZER, Acácia Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, 25 (1), jan. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt>> . Acesso em: Out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Out. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra. 1976.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina, Ed. Planta, 2004.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?lang=pt>> Acesso em: Jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>.

LEHER, Roberto. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43851. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: Fev. 2023.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 16. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. Boitempo, São Paulo, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, Jonas E. P.; AFFONSO, Cláudia R. A.; NEPOMUCENO, Vera L. da C. (Orgs.). **Trabalho Docente sob fogo Cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018

- MARCELINO, Paula; CAVALCANTE, Sávio. Por uma definição de terceirização. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n° 65, p. 331-346, mai./ago., 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/fhfJskqTQhv5T5Zd8PRwT3D/?lang=pt>>. Acesso em: Dez. 2020.
- MARTINS, André S.; NEVES, Maria W. (Orgs.). **Educação Básica: tragédia anunciada?** – São Paulo: Xamã, 2015.
- MARX, Karl. O capital. Livro I, Capítulo VI (Inédito), 1ª ed. São Paulo: **Livraria Ciências Humanas**, 1978.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, v. 1, 1983.
- MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. – ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. (Feuerbach). São Paulo: Martin Claret, 2007.
- MARANHÃO, Éfrem de A. **O papel do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no cenário educacional do País**. Centro de Informações e Biblioteca em Educação CIBEC, Brasília/DF, 2000. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/cibec/pce/2000/papel_consed_cenario_educacional_pais.doc>. Acesso em: Set. 2022.
- MELO, Adriana A. S. de; SOUSA, Flávio B. de. A agenda do mercado e a educação no governo temer. **Germinal: marxismo e educação**, Salvador, v.9, n.1, 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>>. Acesso em: Jul. 2020.
- MELLO, Rachel C. de A.; MOLL, Jaqueline. A política de ensino médio integrado como garantia do direito à educação da juventude. **Revista Pedagógica**. v. 21, 2019. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5108>>. Acesso em: Mar. 2021.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã: crítica do Estado**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª. ed. - São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 521, de 09 de outubro de 2009**. Institui o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio. Diário Oficial da União, de 14 de julho de 2021, pag. 47, seção 1. Brasília/DF, Imprensa Nacional.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, de 13 de outubro de 2009, pag. 52, seção 1. Brasília/DF, Imprensa Nacional.
- MOEHLECK, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **RBE**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Fev. 2020.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 61-74, jan./jun.2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: Out. 2019.

MOLL, Jaqueline.; GARCIA, Sandra R. de O. **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?** 1. ed. – Porto Alegre: Cirkula, 2020

MORAES, Carmen S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 405-429, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/VH8WwHPbLVZsDCTyytDCJvQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Nov. 2020.

MOTTA, Vania C. da.; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS**, vol. II, n. 03, p. 243 – 258, jul-dez/2017. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>>. Acesso em: Abr. 2021.

MOTTA, Vânia C. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.

MOURA, Dante H; FILHO, Domingos L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun., 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>>. Acesso em: Mai. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>.

MOURA, Dante H; BENACHIO, Elizeu C. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho. **Trabalho Necessário**. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>>. Acesso em: Jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>

NETO, Álvaro S. de A. Legislação e Política Educacional Brasileira. **Estudos Pedagógicos**., Brasília, v. 76, nº. 184. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1189>>. Acesso em: Mar. 2022.

NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

NEVES, Lúcia M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: **Anped**, 27., 2004, Caxambu. Anais. Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>>. Acesso em: Jan. 2023.

NETTO, José P. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In.: CÊA, Georgia; RUMMET, Sônia M.; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande, Editora da FURG, 2019.

NOGUEIRA, Francis M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel – PR: Unioeste, 1999.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9844>>. Acesso em: Ago. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>> Acesso em: Set. 2022.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÁDUA, Elizabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 10ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando B. Contribuições do materialismo histórico-dialético para a investigação das políticas sociais. In: CUNHA, Célio da.; SOUSA, José. V. de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

PAULA, Ana P. P. de. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PEREIRA, Agnaldo D; FERNANDES, Mara Rúbia; PREVITALI, Fabiane S. In LIMA, Antônio B. de; SANTANA, Fabiane; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

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

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. P.89 – 107.

PIOLLI, Evaldo; HELOANI, José R. M.; PIOLLI, Gisiley P. Z. A participação do setor empresarial nas políticas educacionais no estado de São Paulo (Brasil) e suas implicações no trabalho docente. **REDE ESTRADO, XI Seminário Internacional de la Red Estrado**, Cidade do México, México, 2016.

PIOLLI, Evaldo.; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>>. Acesso em: Fev. 2023.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Tradução Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINTO, José M. de R. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, nº 10, p. 155 – 172, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: Out. 2022

PIRES, Julio M. Política educacional e gasto com educação no período populista. In: IX Congresso Brasileiro de História Econômica e 10ª Conferência Internacional de História de Empresas, 2011, Curitiba. Congresso Brasileiro de História Econômica - Programação - **Caderno de Resumos**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. v. 1. p. 71-71.

- POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado capitalista**: uma resposta a Miliband e Laclau. *Crítica Marxista*, n° 27, p. 105-127, 2008.
- QUEIROZ, Maria I. **O pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas**: algumas reflexões. In: *Cadernos CERV*, n. 03, 1992.
- QUADROS, Sérgio F. de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- RAMOS, Marise N. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES. a.14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329>>. Acesso em: Mai. 2020.
- RAUTH, Viviane M. GUIMARÃES, Orliney M. Implicações do Programa Ensino Médio Inovador de ciências da natureza na rede estadual de educação de Curitiba/PR. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Juí, Paraná, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7097>>. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.210-243>.
- REIS, Luiz H. F. dos.; SHIROMA, Eneida O. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para juventude brasileira. **Labor**, V. 1, N. 24, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60185>>. Acesso em: Nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i24.60185>.
- RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.
- ROMANELLI, Otaiza. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986
- RODRIGUES, Jean. D. Z. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais do ensino médio de Campinas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e Financiamento das Políticas Sociais no Contexto do Federalismo Brasileiro do Século XXI**. II Simpósio Orçamento Público e Políticas Sociais. Universidade Estadual de Londrina, 2014.
- SANFELICE, José L.; LOMBARDI, José C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
- SCHULTZ, Theodor W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.
- SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1996.
- SPOSITO, Marília P.; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In.: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014
- SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. Ed, I reimp.

SILVA, Maria A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo, Fapesp, 2002.

SILVA, Maria A. da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In.: SILVA, Maria A. da; CUNHA, Célio da (Orgs). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Maria A. da. A contrarreforma do ensino médio – Lei 13.415/2017: educação de resultados? **Quaestio**. Sorocaba, SP, v. 21, nº 2, p. 379-396, maio/ago. 20198. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3257/3279>>. Fev. 2023.

SILVA, Monica R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Monica R. da. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tZ73dYVSP8RRRpYNPr5MN5R/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400007>.

SILVA, Monica R. da. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **REB**. v. 19, n. 58, jul-set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VPghbgCB5tBkHcrxVPMZmkw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800005>.

SILVA, Monica R.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**. v.11, n. 20. p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: Out. 2019.

SILVA, Monica R. da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 111-123, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/PNYktL4TCTgYjnbLYwnsyhM/?lang=pt>>. Acesso em: Out. 2019.

SILVA, Monica R. da; BARBOSA, Renata P.; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399 – 417, mai./ago. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: Out. 2022.

SILVA, Monica R. da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/YQh4FNThGYtfZ3qkVqmNXvS/>>. Acesso em: Abr. 2021

SILVA, Paulo V. B. da; GOUVEIA, Andréa B. (Editorial). Dossiê – Cognição, afetividade e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/935/showToc>>. Acesso em: Mai. de 2022.

SOARES, EFRAIM L. et. al. A atuação dos grupos de interesse no âmbito do legislativo: a quem interessou a reforma do ensino médio? **Política Administração e Educação**. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111740>>. Acesso em: Ago. 2022.

SOBRINHO, E. **Ideologia e Educação**: reflexões teóricas e propostas metodológicas. São Paulo, Autores Associados, 1986.

TANGUY, L. **A sociologia do Trabalho na França**: Pesquisa sobre o Trabalho dos Sociólogos (1950-1990). Tradução Estela dos Santos Abreu. Editora Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2017.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553 – 603, maio/ago.2020. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: Dez. de 2020.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

THIESEN, Juarez S. Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed: perfil institucional e alinhamento com internacionalização. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, nº Especial, p. 923 – 934. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/53976>>. Set. de 2022.

OLIVEIRA, George F. S. Reforma da educação no Brasil. In: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar e CERNY. **Os rumos da educação e as (Contra) reformas**: os problemas educacionais do Brasil atual. Florianópolis, Cadernos do CED, 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990.

VASOPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VERGER, Antoni.; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión Pública Y Educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educación e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?lang=es>>. Acesso em: Nov. 2020.

VENCO, Selma B.; SOUSA, Flávio B. de. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? **REPS**, Madrid, Espanha, v. 6, nº.1, p. 149-176, 2021. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_1_006>. Acesso em: Jan. 2021.

VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane H.; GARCIA, Teise [Orgs.]. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005 – 2018). Coleção Estudos sobre privatização no Brasil. Vol 3. São Carlos, Pedro & João Editores, 2021.

VENCO, Selma.; SOUSA, Flávio. Os professores da educação básica no Brasil: brancos e precários? **Políticas Educativas**, Paraná, v. 14, nº. 1, p. 76-85, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109578>>. Acesso em: abr. 2020.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade**, v.6, nº 1, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341>> Acesso em: Fev. 2019.

VIEIRA, Sofia L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs). **Políticas Públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **RBE**, nº 28, jan-abr, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pCKZ7W6d5XgqqTgnpBjCTWS/?lang=pt>>. Acesso em: Ago. 2022.

II – APÊNDICES

Apêndice I – Comparativo entre o PL nº 6.840, de 2013 e a Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016.

Alterações em relação ao PL nº 6.840/2013 por meio da MP nº 746/2016.

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 6.840, DE 2013	MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016.
Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento, ampliar progressivamente a jornada escolar do ensino médio e dá outras providências.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei no 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
O Congresso Nacional decreta:	O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:
Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso VIII:	Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
“Art. 24. VIII – a carga horária mínima anual de que trata o inciso I deverá ser progressivamente ampliada no ensino médio para mil e quatrocentas horas, a critério dos sistemas de ensino e de acordo com as diretrizes, objetivos, metas e estratégias estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR)	“Art. 24. Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR)
	“Art. 26.
	§ 1º Os currículos a que se refere o caput 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 da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.
	§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

	§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.
	§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.
	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.” (NR)
Art. 2º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:	
“Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:	“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:
I – linguagens;	I - linguagens;
II – matemática;	II - matemática;
III – ciências da natureza; e	III - ciências da natureza;
IV – ciências humanas.	IV - ciências humanas; e
	V - formação técnica e profissional.
§ 1º A base nacional comum do ensino médio abrangerá as quatro áreas do conhecimento.	§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.
§ 2º As instituições de ensino definirão suas propostas curriculares, articulando-as com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.	

<p>3º Os currículos do ensino médio incluirão uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, observado o disposto na Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005.</p>	<p>§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p>
<p>§ 4º A parte diversificada dos currículos do ensino médio poderá abranger o ensino de uma terceira língua estrangeira moderna, de caráter optativo, de interesse local e regional, dentro das disponibilidades da instituição.</p>	
<p>§ 5º Os componentes e conteúdos curriculares obrigatórios que compõem a base nacional comum deverão ser desenvolvidos nos currículos de todas as séries do ensino médio;</p>	<p>§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.</p>
<p>§ 6º Os currículos do ensino médio adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.</p>	<p>§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p>
<p>§ 7º Integram as áreas do conhecimento a que se refere o caput os seguintes componentes curriculares obrigatórios:</p>	<p>§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p>
<p>I - linguagens:</p>	
<p>a) língua portuguesa; b) língua materna, para as populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte; e) educação física;</p>	
<p>II – matemática;</p>	
<p>III - ciências da natureza:</p>	
<p>a) biologia; b) física; c) química;</p>	
<p>IV - ciências humanas:</p>	
<p>a) história; b) geografia; c) filosofia; d) sociologia</p>	

<p>§ 8º Outros conteúdos curriculares, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos, poderão ser incluídos na parte diversificada dos currículos do ensino médio, devendo ser tratados, preferencialmente, de forma transversal e integradora.</p>	<p>§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>
<p>§ 9º Assegurada a formação geral, definida na base nacional comum, e com vistas ao atendimento do disposto no inciso VIII do art. 24, serão ofertadas as seguintes opções formativas, de livre escolha pelo aluno do ensino médio:</p>	<p>§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.</p>
<p>I – ênfase em linguagens;</p>	
<p>II – ênfase em matemática;</p>	
<p>III – ênfase em ciências da natureza; e</p>	
<p>IV – ênfase em ciências humanas.</p>	
<p>§ 10. Os sistemas de ensino facultarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa.</p>	<p>§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.</p>
<p>§ 11. Com vistas ao atendimento do disposto no inciso VIII do art. 24, observada a base nacional comum obrigatória e a critério dos sistemas de ensino, poderá ser ofertada ao aluno do ensino médio uma formação profissional técnica, alternativamente às opções formativas estabelecidas no § 9º.</p>	<p>§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:</p>
	<p>I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e</p>
	<p>II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.</p>

<p>§ 12. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o aluno demonstre:</p>	<p>§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.</p>
<p>I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que norteiam a produção moderna; e</p>	
<p>II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.</p>	
<p>§ 13. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.</p>	<p>§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.</p>
<p>§ 14. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é componente curricular obrigatório dos cursos de ensino médio, sendo registrada no histórico escolar do aluno somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, na forma do regulamento.</p>	<p>§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.</p>
<p>§ 15. Além das formas previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em períodos, ciclos ou créditos com terminalidade específica, observada a base nacional comum, a fim de favorecer e estimular o prosseguimento dos estudos.</p>	<p>§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.</p>
<p>§ 16. Os sistemas de ensino deverão certificar a conclusão de etapas com terminalidade específica, com fundamento na base nacional comum, possibilitando o contínuo aproveitamento de estudos.” (NR)</p>	<p>§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.</p>
	<p>§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:</p>
	<p>I - demonstração prática;</p>
	<p>II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;</p>

	III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
	V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e
	VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (NR)
Art. 3º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 35-A, 35-B e 36-E:	
“Art. 35-A. A jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino e de acordo com as diretrizes, objetivos, metas e estratégias estabelecidos no Plano Nacional de Educação.	
Art. 35-B. Observadas suas especificidades e cumprida a formação geral assegurada na base nacional comum, os sistemas de ensino facultarão ao aluno do ensino médio noturno cursar em outro turno uma das opções formativas estabelecidas no § 9º do art. 36.	
Art. 36-E. A oferta de educação profissional técnica de nível médio poderá ser feita em regime de parceria e cooperação, com vistas à ampliação das oportunidades educacionais.” (NR)	
Art. 4º O art. 44 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o parágrafo único como § 1º: “Art. 44. § 2º As avaliações e processos seletivos que dão acesso à educação superior deverão observar a base nacional comum do ensino médio e contemplar as quatro áreas do conhecimento, conforme disposto no art. 36.” (NR)	Art. 44 § 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36.” (NR).
	“Art. 61.

	III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e
	IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. ” (NR).
Art. 5º O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º: “Art. 62. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica.” (NR)	Art. 62 § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)
	Art. 2º A Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:
	“Art. 10.
	XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
	XV - segunda opção formativa de ensino médio, nos termos do § 10 do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;
	XVI - educação especial;
	XVII - educação indígena e quilombola;
	XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e
	XIX - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. ” (NR).
Art. 6º O disposto no § 8º do art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente à organização dos currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio, deverá ser implantado no prazo de cinco anos a contar da publicação desta Lei.	Art. 3º O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Medida Provisória.

<p>Art. 7º De forma a manter a continuidade dos estudos dos alunos matriculados no ensino médio quando da publicação desta Lei, serão mantidas, pelo prazo de três anos as condições de oferta ora vigentes.</p>	<p>Art. 4º O disposto no art. 26 e no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, deverá ser implementado no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular.</p>
	<p>Parágrafo único. O prazo de implementação previsto no caput será reduzido para o primeiro ano letivo subsequente na hipótese de haver antecedência mínima de cento e oitenta dias entre a publicação da Base Nacional Comum Curricular e o início do ano letivo.</p>
	<p>Art 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</p>
	<p>Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação.</p>
	<p>Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:</p>
	<p>I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação; e</p>
	<p>II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996.</p>
	<p>§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.</p>
	<p>§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.</p>

	<p>§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento das escolas participantes da Política de Fomento, podendo ser utilizados para suplementação das expensas de merenda escolar e para aquelas previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do caput do art. 70 da Lei no 9.394, de 1996.</p>
	<p>§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.</p>
	<p>§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.</p>
	<p>Art. 7º Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 5º serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente de celebração de termo específico.</p>
	<p>Art. 8º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 5o.</p>
	<p>Art. 9º A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 5o será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta corrente específica.</p>
	<p>Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.</p>
	<p>Art. 10. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 5º ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.</p>

	Art. 11. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 5º serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.
	Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Medida Provisória, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.
	Art. 12. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 5º correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.
	Art. 13. Fica revogada a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005.
Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.	Art. 14. Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

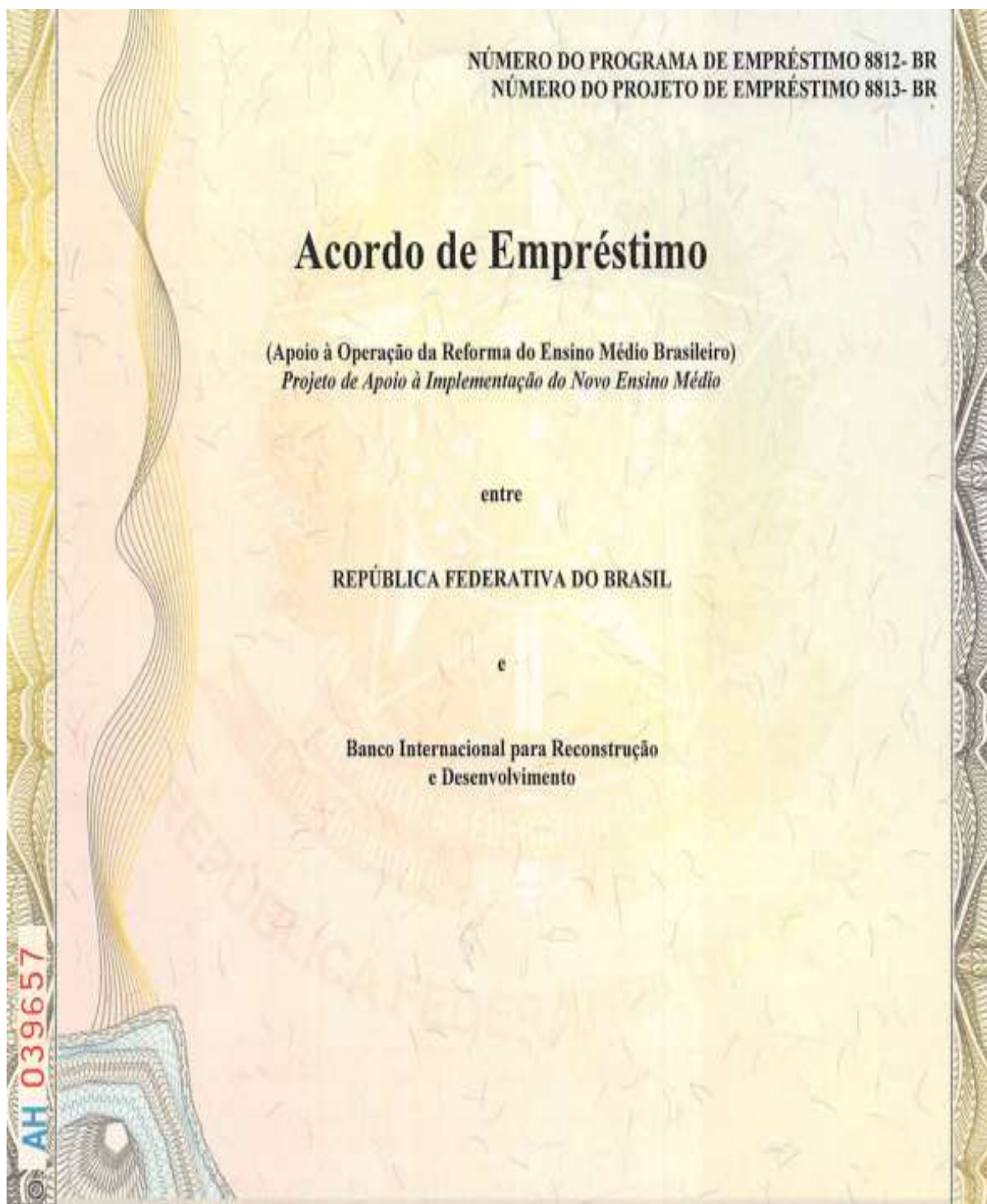
Apêndice II – Catálogo de produtos elaborado pelo Consed para realização pelos consultores do componente 2 do acordo de empréstimo – Consultoria especializada

DIAGNÓSTICO	ARQUITETURA	CURRÍCULO	IMPLEMENTAÇÃO	FORMAÇÃO	NORMATIVOS
Sistematização do diagnóstico das condições de oferta	Construção de cenários para oferta dos itinerários formativos	Elaboração de Itinerários Formativos replicáveis pelas redes	Estudo logístico e financeiro para ampliação da carga horária	Organização de ações necessárias ao plano de formação da rede	Escrita do texto para regulamentação, elaboração, validação e acompanhamento das Eletivas
Sistematização do diagnóstico dos interesses da comunidade escolar	Construção de orientações para oferta dos itinerários formativos		Estudo logístico e financeiro de adequação do transporte escolar	Execução de eventos formativos (planejamento e operacionalização)	Escrita do texto para regulamentação, elaboração, validação e acompanhamento das Formações experimentais EPT
Sistematização do diagnóstico de arranjos produtivos locais			Estudo logístico e financeiro de adequação da alimentação escolar	Elaboração de materiais de apoio às formações	Escrita do texto para regulamentação do credenciamento de parcerias, formas de reconhecimento e integralização das atividades com certificações complementares
Sistematização do diagnóstico das experiências de flexibilização			Estudo logístico e financeiro de adequação da alocação de professores		Estudo técnico sobre a expansão do EaD
			Estudo logístico e financeiro de		Escrita do texto para regulamentação e

			adequação do sistema de gestão da rede		critérios sobre a expansão EaD
			Adequação do sistema de gestão da rede		Escrita do texto para regulamentação das formas de aproveitamento de estudos realizados, reconhecimento, validação e certificação dos saberes adquiridos
			Elaboração de Plano de Parcerias para oferta de Itinerários Formativos		Escrita do texto para regulamentação do Notório Saber

VIII – ANEXOS

Anexo I – Acordo de Empréstimo o BIRD e o Ministério da Educação para apoio à implementação da Reforma do Ensino Médio



ACORDO DE EMPRÉSTIMO

Acordo datado da Data de Assinatura, entre a REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL ("Mutuário") e o BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO ("Banco"). O Mutuário e o Banco acordam o seguinte:

ARTIGO I DAS CONDIÇÕES GERAIS DEFINIÇÕES

- 1.01. As Condições Gerais (conforme definido no Anexo deste Acordo) aplicam-se ao, e são parte do, presente Acordo.
- 1.02. Ressalvadas as disposições em contrário, os termos em maiúsculas utilizados neste Acordo têm os significados que lhes são atribuídos nas Condições Gerais ou no Apêndice do presente Acordo.

ARTIGO II DO EMPRÉSTIMO

- 2.01. O Banco concorda em emprestar ao Mutuário, nos termos e condições estabelecidos ou referidos no presente Acordo, a quantia de duzentos e cinquenta milhões de dólares (US\$ 250 milhões) para auxiliar no financiamento, dos quais: (a) a quantia de duzentos e vinte um milhões de dólares (US\$ 221 milhões) alocados ao Programa descrito na Parte 1 do Anexo 1 do presente Acordo (**Programa**), que constitui parte integrante da Operação (**Empréstimo do Programa**); e (b) a quantia de vinte e nove milhões de dólares (US\$ 29 milhões) que serão destinados ao projeto descrito na Parte 2 do Anexo 1 deste Acordo (**o Projeto**), que constitui parte integrante da Operação (**Empréstimo do Projeto**) uma vez que quaisquer desses valores podem ser convertidos ao longo do tempo por meio de Conversão de Moeda, para ajudar no financiamento da Operação.
- 2.02. O Mutuário poderá sacar os recursos do Empréstimo da Operação de acordo com a Seção IV do Anexo 2 do presente Acordo. Todos os saques da Conta do Empréstimo do Programa (na qual os montantes do empréstimo alocados para o Programa e para o Projeto são creditados) serão depositados pelo Banco em uma conta indicada pelo Mutuário e aceitável para o Banco. O Representante do Mutuário para fins de tomada de qualquer decisão necessária ou permitida nos termos desta Seção são: (a) o Secretário do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda do Mutuário ou qualquer pessoa ou pessoas que ele ou ela assim designar; e (b) o Ministro da Educação do Mutuário ou qualquer pessoa ou pessoas que ele ou ela assim designar.
- 2.03. A Comissão Inicial, a ser paga pelo Mutuário, é igual a um quarto de um por cento (0,25%) do montante do Empréstimo do Programa; e um quarto de um por cento (0,25%) do montante do Empréstimo do Projeto.
- 2.04. O Encargo de Compromisso é igual a um quarto de um por cento (0,25%) por ano sobre o Saldo Não-Sacado do Empréstimo do Programa, e um quarto de um por cento (0,25%) por ano sobre o Saldo Não-Sacado do Empréstimo do Projeto.
- 2.05. A taxa de juros é igual a Taxa de Referência acrescida do Spread Fixo; ou a taxa aplicável após uma Conversão; sujeita à Seção 3.02(e) das Condições Gerais.
- 2.06. As Datas de Pagamento são 15 de junho e 15 de dezembro em cada ano.

AH 039658

2.07. O valor principal do Empréstimo do Programa e do Empréstimo do Projeto será restituído em conformidade com o Anexo 3 do presente Acordo.

2.08. (a) Se, em qualquer dia, a Exposição Total exceder o Limite Padrão de Exposição (de acordo com a definição desses termos nas alíneas (b)(ii) e (b)(iii) desta Seção), o Mutuário pagará ao Banco um custo adicional à taxa de metade de um por cento (0,5%) por ano sobre o Montante de Exposição Alocado em Excesso (tal como definido na alínea (b)(i) desta Seção) para cada um dos referidos dias ("Sobretaxa de Exposição"). A Sobretaxa de Exposição (se houver) será paga semestralmente em atraso na Data de Pagamento.

(b) Para o propósito desta Seção, os seguintes termos têm os significados estabelecidos abaixo:

- (i) "Montante de Exposição Alocado em Excesso" significa, para cada dia no qual a Exposição Total exceder o Limite Padrão de Exposição, o produto de: (A) a quantia total do referido excesso; e (B) a razão entre o todo ou, se o Banco assim determinar, uma fração do Empréstimo do Programa e ou Empréstimo do Projeto e o montante agregado de todos (ou as frações equivalentes) os empréstimos feitos pelo Banco ao Mutuário e a outros mutuários garantidos pelo Mutuário que também estejam sujeitos a uma sobretaxa de exposição, já que os referidos excesso e taxa são razoavelmente e periodicamente determinados pelo Banco.
- (ii) "Limite Padrão de Exposição" significa o limite padrão sobre a exposição financeira do Banco ao Mutuário que, se for excedido, sujeitaria o Empréstimo do Programa e ou Empréstimo do Projeto à Sobretaxa de Exposição, conforme estabelecido pelo Banco periodicamente.
- (iii) "Exposição Total" significa, para qualquer dia, a exposição financeira total do Banco ao Mutuário, como razoavelmente estabelecido pelo Banco.

ARTIGO III DA OPERAÇÃO

3.01. O Mutuário declara seu compromisso com os objetivos da Operação. Para este fim, o Mutuário deverá realizar a Operação por intermédio do MEC, com a assistência do FNDE e das SEEs para atividades no âmbito da operação que estejam sob a suas respectivas jurisdições administrativas, como se segue: (i) FNDE, dentro de seu mandado legal, desenvolverá as atividades selecionadas na Parte I da Operação; e (ii) SEEs desenvolverão as atividades selecionadas nas Partes I da Operação; tudo em conformidade com as disposições do Artigo V das respectivas Condições Gerais, do Termo de Compromisso da Portaria do NEM e do Termo de Compromisso da Portaria do ETI.

ARTIGO IV DAS SANÇÕES DO BANCO

4.01. Os Eventos Complementares de Suspensão consistem no seguinte:

- (a) A Estrutura Legal do NEM ter sido alterada, suspensa, anulada, revogada ou renunciada de modo a afetar material e adversamente, no entendimento do Banco e em consulta com o Mutuário, a

capacidade do Mutuário, FNDE ou qualquer SEE de cumprir quaisquer das suas obrigações nos termos do presente Acordo, de qualquer Termo de Compromisso da Portaria do NEM ou de qualquer Termo de Compromisso da Portaria do ETI.

(b) As Portarias do MEC terem sido alteradas, suspensas, anuladas, revogadas ou renunciadas de modo a afetar material e adversamente, no entendimento do Banco e em consulta com o Mutuário, a capacidade do Mutuário, FNDE ou qualquer SEE de executar quaisquer das suas obrigações nos termos deste Acordo, de qualquer Termo de Compromisso da Portaria do NEM ou de qualquer Termo de Compromisso da Portaria do ETI.

4.02. O Evento Adicional de Aceleração consiste no seguinte fato, isto é, que qualquer um dos eventos especificados no parágrafo 4.01 do presente Acordo ocorra e continue a ocorrer por um período de noventa (90) dias após a notificação do evento ter sido dada pelo Banco ao Mutuário.

ARTIGO V DA ENTRADA EM VIGOR E CANCELAMENTO

5.01. As Condições Complementares de Entrada em Vigor consistem no seguinte:

(a) o Empréstimo do Programa e o Empréstimo do Projeto devem ser registrados pelo Banco Central do Mutuário; e

(b) evidências aceitáveis foram recebidas pelo Banco confirmando que os Termos de Compromisso da Portaria do ETI existentes estão condizentes com as Diretrizes Anticorrupção, em forma e substância satisfatórias para o Banco.

5.02. O Prazo Final de Entrada em Vigor será de noventa (90) dias após a Data de Assinatura.

5.03. Para fins da Seção 9.05 (b) das Condições Gerais, as obrigações do Mutuário do presente Acordo (exceto as que preveem obrigações de pagamento) estarão concluídas vinte (20) anos após a Data de Assinatura.

ARTIGO VI DOS REPRESENTANTE E ENDEREÇOS

6.01. Salvo o disposto na Seção 2.02 do presente Acordo, o Representante do Mutuário é o seu Ministro da Fazenda.

6.02. Para fins da Seção 10.01 das Condições Gerais,

(a) o endereço do Mutuário é:

Ministério da Fazenda
Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional
Esplanada dos Ministérios, Bloco "P" - 8º andar
Brasília, DF, 70048-900 - Brasil

Com cópias para:

SEAIN - Secretaria de Assuntos Internacionais do

Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
 Esplanada dos Ministérios - Bloco K - 5º andar
 Brasília, DF, 70040-906 - Brasil

E para:

Ministério da Educação - MEC
 Secretaria da Educação Básica
 Esplanada dos Ministérios - Bloco L - 5º andar
 Brasília, DF, 70047-900 - Brasil; e

(b) Endereço eletrônico do Mutuário é:

Fax: E-mail:
 (55-61) 3412-1740 gabinete-seb@mec.gov.br

6.03. Para fins da Seção 10.01 das Condições Gerais,

(a) o endereço do Banco é:

Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
 1818 H Street, NW
 Washington, DC 20433
 Estados Unidos da América; e

(b) Endereço eletrônico do Banco é:

Telex: Fax: E-mail:
 248423 (MCI) ou 1-202-477-6391 mraiser@worldbank.org
 64145 (MCI)

ACORDARAM na Data de Assinatura.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Por

[Assinatura]

Representante Autorizado:
 Nome: Ana Rachel Freitas da Silva
 Título: Procuradora
 Data: 24 de maio de 2018

**BANCO INTERNACIONAL PARA
 RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Por

[Assinatura]

Representante Autorizado:

AH 039661

Nome: Martin Raiser
 Título: Diretor
 Data: 24 de maio de 2018

TESTEMUNHA

[Assinatura]

Anexo I

Descrição da Operação

Os objetivos da Operação são: (i) reforçar a capacidade das SEEs em implementar a Reforma do Ensino Médio, priorizando as Escolas Vulneráveis; e (ii) aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas Escolas do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral no território do Mutuário.

A Operação consiste do Programa (Parte 1) e do Projeto (Parte 2), como a seguir:

Parte 1: Apoio à Reforma do Ensino Médio (o Programa)

O Programa consiste das seguintes áreas de resultados e atividades:

a) Apoio à implementação do novo currículo para aumentar a relevância do Ensino Médio, através de Termos de Compromisso da Portaria do NEM, com a finalidade de:

- i. reorganizar os currículos dos Estados (com base na BNCC e na Estrutura Legal do NEM), incluindo a concepção e implementação de itinerários formativos e estratégias de implementação com foco em equidade social e de gênero;
- ii. formar gestores e equipe técnica das SEEs, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos e, finalmente, professores nos elementos principais e implementação do NEM (inclusive práticas pedagógicas orientadas para competências e habilidades sócio-emocionais); e
- iii. aumentar a capacidade das SEEs em planejar, implementar e monitorar a Reforma do Ensino Médio, incluindo diretrizes para propostas curriculares, planejamento de governança, comunicação e formação de professores.

b) Promover a expansão das ETI para diminuir a evasão e repetência, nas escolas de ensino médio selecionadas, por meio dos Termos de Compromisso da Portaria do ETI, para:

- (i) introduzir o sistema de ETI com base nos conceitos básicos da Estrutura Legal do NEM, incluindo a BNCC e os itinerários formativos;
- (ii) desenvolver e executar um plano de implementação para a expansão das ETI;
- (iii) apoiar a implementação do sistema de ETI através de transferências per capita para auxiliar os Estados a, entre outras coisas, formar professores e equipe técnico-administrativa, construir nova ou reabilitar infra-estrutura existente e adquirir equipamentos;

© AH 039662

- (iv) realizar uma avaliação aprofundada do sistema de ETI com recomendações para melhorias (com base no NEM, BNCC e os novos itinerários formativos) e diretrizes para promover as melhores práticas; e
- (v) monitorar e avaliar os resultados do Programa, com base nas metas definidas nas Portarias do MEC.

Parte 2: Assistência Técnica para implementar a Reforma do Ensino Médio (o Projeto)

Fortalecimento da capacidade institucional do MEC e SEEs para assegurar a correta implementação da Reforma do Ensino Médio, por meio de: i) o projeto para implementar o novo currículo do Ensino Médio com base na BNCC e na Estrutura Legal do NEM, incluindo itinerários formativos, (ii) a cooperação técnica entre o MEC e SEEs, (iii) o monitoramento e avaliação periódica da implementação e dos resultados da Reforma do Ensino Médio, (iv) a otimização dos recursos existentes e reforço dos mecanismos de prestação de contas entre MEC e SEEs na implementação da Reforma do Ensino Médio, para garantir padrões de execução adequados, como adicionalmente descritos abaixo:

- a) **Fortalecer a capacidade técnica e operacional do MEC para apoiar e monitorar as SEEs na implementação da Reforma do Ensino Médio** no contexto da BNCC e da abordagem flexível do currículo, de modo a fornecer orientações gerais, estabelecer metas e prioridades para a implementação da referida reforma a nível das escolas, com base nas experiências internacionais e por meio da realização das seguintes ações: (i) análise de desafios potenciais e específicos relacionados com a aplicação da reforma em algumas SEEs, bem como recomendações com base nessa análise; e (ii) o estabelecimento de um sistema para avaliar e adaptar a implementação da Reforma do Ensino Médio.
- b) **Estabelecer um programa de desenvolvimento e formação de pessoal para MEC e SEEs** para administradores centrais e implementadores locais, de forma a fortalecer a capacidade técnica e conhecimento relevante dos atores envolvidos na implementação da Reforma do Ensino Médio, incluindo: (i) troca de experiências entre os Estados; e (ii) concepção e implementação de programas de formação.
- c) **Capacitação das SEEs para melhorar o planejamento, implementação e monitoramento da Reforma do Ensino Médio** de forma a responder a desafios chave, tais como, entre outros: (i) a criação de currículos estaduais, (ii) a reconfiguração da rede escolar, incluindo a alocação de professores e definição de itinerários formativos, (iii) a concepção de iniciativas de formação continuada de professores para as escolas, (iv) a determinação de potenciais parceiros para implementação dos novos itinerários formativos; e (v) a concepção de um mecanismo de incentivos para os Estados para que implementem as reformas necessárias, incluindo a concepção de instrumentos e sistemas de monitoramento da implementação dos vários elementos da Reforma do Ensino Médio.
- d) **Desenvolvimento de instrumentos, modelos e estudos** para apoiar o MEC e os Estados na implementação e monitoramento da Reforma do Ensino Médio e nos ajustes por ventura necessários, utilizando evidências, ferramentas e padrões de qualidade, incluindo, entre outros: (i) estudos e ferramentas para apoiar a concepção de currículos e gestão da Reforma do Ensino Médio e avaliação de seus resultados; (ii) concepção de ferramentas inovadoras para apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio; (iii) desenvolvimento de uma plataforma para fornecimento de dados, estudos e instrumentos às SEEs; (iv) realização de um estudo sobre a associação entre gênero e taxas de matrícula e abandono escolar, e, com base no referido estudo, preparar e executar um plano de ação; e (v) sugestões para melhoria da qualidade dos novos currículos estaduais.
- e) **Realização de campanhas de comunicação** entre as várias unidades do MEC e demais entidades do Mutuário para facilitar a implementação da Reforma do Ensino Médio por meio de desenvolvimento de uma série de estratégias para garantir a participação de agentes da educação no processo de reforma da educação por meio de uma estratégia de comunicação eficaz, incluindo, entre outros: (i) o apoio da opinião pública para inovações na educação e (ii) o fortalecimento do sistema de comunicação para fornecer um canal de informação permanente dentro do MEC e entre MEC, SEEs e o público em geral, incluindo pais, alunos e demais partes interessadas.

- f) **Fortalecer a capacidade das SEEs para gerenciar os efeitos sociais e ambientais do Programa** por meio da elaboração de um guia de gestão ambiental e social, incluindo, entre outros: preservação do patrimônio arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso, gestão de riscos ambientais, de saúde e de segurança; gestão ambiental de obras e edifícios; melhores práticas relacionadas com a reforma e ampliação de escolas; avaliação e mitigação dos riscos de desastres naturais; programa de capacitação para a equipes de engenharia, gestão ambiental e saúde e segurança das SEEs; sustentabilidade dos edifícios escolares para a eficiência energética, uso racional da água e gestão de resíduos sólidos.
- g) **Estabelecer uma Unidade de Gestão para fortalecer a capacidade institucional da SEB/MEC** de gerir, administrar e supervisionar a implementação da Operação, incluindo suporte para: (i) aquisições; gestão, monitoramento e avaliação financeira; aspectos sociais e ambientais, bem como aspectos técnicos; (ii) realização das auditorias da Operação; e (iii) o cumprimento dos RVD.

ANEXO 2

Execução da Operação

Seção I. Arranjos da Implementação

A. Manual Operacional

1. Sem limitação das disposições do artigo V das Condições Gerais, o Mutuário deverá realizar, e fazer com que a Operação seja realizada, de acordo com o Manual Operacional, que deve incluir, entre outros: (a) o Plano de Ação do Programa; (b) os Sistemas Fiduciário, Ambientais e Sociais do Programa; (c) os Objetivos Anuais e Protocolos de Verificação para IVDs e RDVs e o Quadro de Monitoramento de Resultados; (d) as funções, responsabilidades e composição das unidades de implementação no MEC, SEB, FNDE e SEEs a cargo da implementação do Programa, incluindo as suas obrigações para cumprir com as Diretrizes Anticorrupção e para acompanhar quaisquer alegações relacionadas; (e) uma descrição detalhada das atividades do Projeto sob sua responsabilidade e dos arranjos institucionais para o Projeto; (f) procedimentos administrativos, contábeis, de auditoria, de relatórios, financeiros (incluindo seus aspectos de fluxo de caixa), de aquisições e desembolsos do Projeto; (g) indicadores de monitoramento para o Projecto; (h) mecanismos de ouvidoria; (i) arranjos institucionais e administrativos estabelecidos para garantir a coordenação inter-institucional; e (j) funções, responsabilidades e composição de unidades de implementação no MEC e SEB responsáveis pela implementação do Projeto, incluindo a sua obrigação de cumprir com as provisões do parágrafo B.3 abaixo.
2. Salvo anuência contrária expressa por escrito pelo Banco, o Mutuário não poderá revogar, alterar, suspender, renunciar ou deixar de fazer cumprir o Manual Operacional ou qualquer disposição do mesmo.
3. Em caso de qualquer conflito entre os termos do Manual Operacional e do presente Acordo, as disposições do presente Acordo prevalecerão.

B. Arranjos Institucionais e de Salvaguardas

1. As Instituições da Operação

- (a) Sem limitação das disposições da Parte A desta Seção I, o Mutuário deverá, no prazo máximo de noventa (90) dias após a Data de Efetivação, estabelecer e, posteriormente, operar e manter, em todos os momentos durante a execução da Operação, uma UGP dentro da SEB para implementar, coordenar, monitorar e informar sobre a execução da Operação, com poderes, funções, pessoal-chave (com um coordenador, um especialista em gestão financeira, um especialista em aquisições e um especialista em monitoramento e avaliação), capacidade e recursos, todos satisfatórios para o Banco, para executar tais funções no âmbito da Operação, como melhor detalhado no Manual Operacional.
- (b) Para fins de execução das atividades do Programa que estão sob a jurisdição administrativa do FNDE, o Mutuário, por meio do MEC, deverá exigir do FNDE, dentro de suas atribuições legais e como descrito em mais detalhes no Manual Operacional, que cumpra com suas funções no âmbito do Programa.
- (c) Para fins de execução das atividades do Programa sob a jurisdição administrativa dos Estados, o Mutuário fará com que os Estados, através dos seus respectivos Termos de Compromisso, mantenham pessoal adequado, em número suficiente e operando com os poderes, funções, capacidade e recursos satisfatórios para o Banco para desempenhar suas funções do Programa.

2. Termos de Compromisso da Portaria do NEM e Termos de Compromisso da Portaria do ETI

- (a) Para facilitar a execução do Programa, o Mutuário, através do MEC, deverá assinar os Termos de Compromisso da Portaria do NEM e então manter os tanto Termos de Compromisso da Portaria do NEM quanto os Termos de Compromisso da Portaria do ETI dentro dos termos e condições aprovados pelo Banco, incluindo, entre outros, a obrigação das SEEs de: (i) executar as atividades que se enquadram dentro de sua jurisdição administrativa no âmbito do Programa; e (ii) estar em conformidade com as disposições pertinentes do presente Anexo, conforme aplicáveis às SEEs, incluindo a conformidade com as disposições do Manual Operacional e com as Diretrizes Anticorrupção.
- (b) O Mutuário, por meio do MEC, deverá exercer os seus direitos e cumprir com as suas obrigações no âmbito de cada Termo de Compromisso da Portaria do NEM e cada Termo de Compromisso da Portaria do ETI de modo a proteger os interesses do Mutuário, dos Estados e do Banco e para cumprir com os propósitos do Empréstimo da Operação. Exceto quando houver anuência do Banco, o Mutuário, por meio do MEC, não poderá ceder, alterar, revogar, terminar, renunciar ou deixar de cumprir quaisquer Termos de Compromisso da Portaria do NEM, quaisquer termos de Compromisso da Portaria do ETI ou quaisquer disposições desses termos.

3. Salvaguardas

O Mutuário, por meio do MEC, deverá assegurar que os termos de referência para qualquer consultoria em relação a qualquer atividade da Parte 2 da Operação deve: (a) incorporar devidamente, na opinião do Banco, os requisitos das Políticas de Salvaguardas do Banco aplicáveis e em vigor; e (b) exigir que os posicionamentos emitidos por qualquer uma dessas consultorias esteja em conformidade, na opinião do Banco, com os requisitos das Políticas de Salvaguardas do Banco aplicáveis e em vigor.

O Mutuário, por meio do MEC, deverá assegurar que o Programa exclui quaisquer actividades que:

- A. no entendimento do Banco, são passíveis de gerar impactos adversos significativos que sejam sensíveis, diversificados ou sem precedentes no meio ambiente e/ou pessoas afetadas; ou
- B. envolvam a aquisição de: (a) obras, com custo estimado equivalente a US\$ 50.000.000 ou mais por contrato; (b) bens, com custo estimado equivalente a US\$ 30.000.000 ou mais por contrato; (c) serviços de não-consultoria, com custo estimado equivalente a US\$ 20.000.000 ou mais por contrato; ou (d) serviços de consultoria, com custo estimado equivalente a US\$ 15.000.000 ou mais por contrato.

Seção III. Monitoramento, Relatórios e Avaliação do Programa

A. Relatórios do Programa e do Projeto

O Mutuário, por meio do MEC, deverá fornecer ao Banco cada Relatório do Programa e Relatório de Projeto, no mais tardar três (3) meses após o fim de cada Ano Fiscal, cobrindo o respectivo Ano Fiscal.

Seção IV. Saque dos Recursos do Empréstimo

A. Geral

1. Sem limitação para as disposições do Artigo II das Condições Gerais do Programa e, bem como o Artigo II das Condições Gerais do Projeto e de acordo com Carta de Informações Financeiras e de Desembolso, o Mutuário poderá sacar os recursos do Empréstimo do Programa e do Empréstimo do Projeto para:
 - (a) no âmbito do Programa:
 - (i) financiar os resultados ("Resultados Vinculados ao Desembolso" ou "RVDs") alcançados pelo Mutuário, medidos através de indicadores específicos ("Indicadores Vinculados ao Desembolso" ou "IVDs") nos montantes atribuídos nas Categorias (1) a (10);
 - (ii) pagar a Comissão Inicial; e
 - (iii) pagar o Teto da Taxa de Juros ou Prémio de Bandas de Taxas de Juros, de acordo com o disposto na tabela do parágrafo 2 desta Parte A;
 - (b) no âmbito do Projeto:
 - (i) financiar as Despesas Elegíveis no valor atribuído na referida Categoria ou, caso aplicável, até a percentagem estabelecida na referida Categoria;
 - (ii) pagar a Comissão Inicial; e
 - (iii) pagar o Teto da Taxa de Juros ou Prémio de Bandas de Taxas de Juros, de acordo com o disposto na tabela do parágrafo 2 desta Parte A.
2. A tabela a seguir especifica: (a) cada Categoria de desembolso dos recursos do Empréstimo do Programa (inclusive os Indicadores Vinculados a Desembolsos quando aplicado) ("Categoria") e a alocação dos montantes do Empréstimo do Programa em cada Categoria; e (b) as Categorias de Despesas Elegíveis que podem ser financiadas com os recursos do Empréstimo do Projeto ("Categoria"), a alocação dos montantes do Empréstimo do Projeto em cada Categoria e os percentuais de gasto a serem financiados por Despesas Elegíveis em cada Categoria:

039666

Categoria (incluindo Indicador Vinculado ao Desembolso conforme aplicável)	Valor do Empréstimo do Programa atribuído a RVDs (expressos em dólares)	Valor do Empréstimo do Projeto Atribuído (expresso em dólares)	Percentual de Despesas Elegíveis para financiamento (incluindo Impostos)
(1) IVD # 1: Portaria do NEM que regula o apoio à Reforma do Ensino Médio foi publicada pelo MEC no Diário Oficial da União	15.000.000	0	N/A
(2) IVD # 2: Número de Estados que assinaram formalmente aos Termos de Compromisso da Portaria do NEM	12.500.000	0	N/A
(3) IVD # 3: Número de Estados que atingiram 75% dos objetivos chave incluídos em seus planos de implementação do NEM	32.947.500	0	N/A

<p>(4) IVD # 4: Número de Estados que têm os seus currículos adaptados para o NEM, validados e publicados por cada Estado</p>	25.000.000	0	N/A
<p>(5) IVD # 5: Número de Estados que têm formado pelo menos 40% dos diretores de escolas e coordenadores escolares no novo Currículo do Estado</p>	25.000.000	0	N/D
<p>(6) IVD # 6: Número de Estados com Escolas Pilotos da Implementação do NEM</p>	20.000.000	0	N/D

(7) IVD # 7: Número de Estados que têm seus Planos de Implementação do ETI revisados aprovados pelo MEC	15.000.000	0	N/D
(8) IVD # 8: Avaliações e ajustes do programa de ETI foram realizados.	32.500.000	0	N/D
(9) IVD # 9: Percentagem das metas processuais chave do programa de escolas em tempo integral que são alcançadas pelos Estados, conforme definido em seus Planos de Implementação	30.000.000	0	N/A
(10) IVD # 10: Número de Estados com os Planos de Implementação do NEM com estratégias específicas para implementar o NEM nas Escolas Vulneráveis	12.500.000	0	N/A

AH 039669

Kléber R. Machado Gonçalves

(11) Bens, serviços de não-consultoria, serviços de consultoria, Custos Operacionais e Treinamentos para o Projeto	0	28.927.500	100%
(12) Comissão Inicial a ser paga nos termos da Seção 2.03 do presente Acordo em conformidade com a Seção 2.05 (b) das Condições Gerais do Programa e Seção 2.07 (b) das Condições Gerais do Projeto	552.500	72.500	100%
(13) Teto de Taxa de Juros ou Prémio de Bandas de Taxa de Juros a serem pagos nos termos da Seção 4.05 (c) das Condições Gerais	0	0	100%
Valor total do Empréstimo do Programa	221.000.000	-	-
Valor Total do Empréstimo do Projeto	-	29.000.000	100%

VALOR TOTAL do Empréstimo da Operação	250.000.000
--	--------------------

B. Condições de Saque para o Programa

1. Não obstante as disposições da Parte A da presente Seção, nenhum saque deverá ser feito:

- (a) para fins da Seção 2.03 das Condições Gerais do Programa, para RVDs alcançados antes da Data de Assinatura, exceto saques que totalizam valor não superior a US \$ 30.000.000 que podem ser feitos para tais RVDs, na forma descrita e detalhada na Carta de Informações Financeiras e de Desembolso, alcançados antes desta data, mas em ou após 13 de julho, 2017; e
- (b) por qualquer RVD (conforme detalhado na Carta de Informações Financeiras e de Desembolso) nas Categorias (1) a (10) até que, ou a menos que, o Mutuário tenha fornecido evidências satisfatórias para o Banco de que o referido RVD foi alcançado, conforme detalhado nos Protocolos de Verificação.

2. Não obstante as disposições da Parte B.1 da presente Seção, o Mutuário poderá sacar: (i) uma quantia não superior a US\$ 55.250.000 a título de adiantamento no âmbito do Empréstimo do Programa; desde que, no entanto, se os RVDs (na forma descrita e detalhada na Carta de Informações Financeiras e de Desembolso) no entendimento do Banco, não forem atingidos (ou estiverem apenas parcialmente atingidos) até a Data do Fechamento, o Mutuário deverá reembolsar tal adiantamento (ou parte dele, conforme determinado pelo Banco de acordo com as disposições Carta de Informações Financeiras e de Desembolso) para o Banco imediatamente após a notificação por parte do Banco. Salvo acordo em contrário com o Mutuário, o Banco deverá cancelar o valor assim reembolsado. Quaisquer outros saques solicitados como adiantamento em qualquer Categoria só serão permitidos nos termos e condições que o Banco especificar através de notificação ao Mutuário.

3. Não obstante as disposições da Parte B.1 da presente Seção, se qualquer um dos RVDs nas Categorias (1) a (10), com exceção dos RVDs Não-Escaláveis, na forma descrita e detalhada na Carta de Informações Financeiras e de Desembolso, não tiver sido atingido até a data na qual o referido RVD deveria ter sido atingido (de acordo com a Carta de Informações Financeiras e de Desembolso), o Banco poderá, através de notificação ao Mutuário: (a) autorizar o saque de uma quantia menor do saldo não sacado do Empréstimo do Programa alocado à referida Categoria que, no entendimento do Banco, corresponda ao grau de realização do referido RVD (RVD Escalável), tal menor valor a ser calculado de acordo com a fórmula estabelecida no Manual Operacional; (b) realocar todos ou uma parte dos recursos do Empréstimo do Programa então atribuídos ao referido RVD para qualquer outro RVD dentro do mesmo IVD; e/ou (c) cancelar todos ou parte dos recursos do Empréstimo do Programa então atribuídos ao referido RVD.

C. Condições de Saque para o Projeto

Não obstante as disposições do parágrafo 1 acima, nenhum saque será feito para pagamentos feitos antes da Data de Assinatura.

D. Período de Saque da Operação

A Data de Encerramento é 31 de dezembro de 2023. O Banco apenas poderá conceder uma extensão da data de Encerramento depois que o Ministro da Fazenda do Mutuário tiver informado ao Banco que concorda com tal extensão.

ANEXO 3

O Mutuário deverá pagar o montante principal do Empréstimo da Operação em sua totalidade em 15 de dezembro de 2037.

APÊNDICE

Seção I. Definições

1. "Alvos Anuais e Protocolos de IVD e RVDs" significa os marcos ou valores a serem alcançados em cada IVD e RVD incluindo os critérios de escalabilidade e protocolos detalhados para avaliar o cumprimento do referido IVD e RVDs, na forma e conteúdo satisfatório para o Banco e anexados ao Manual Operativo, de forma que tais alvos e protocolos podem ser alterados eventualmente com o acordo prévio e por escrito do Banco.
2. "Ano Fiscal" significa o ano fiscal do Mutuário começando a cada 1º de janeiro e terminando a cada 31 de dezembro.
3. "BNCC" significa Base de Nacional Comum Curricular, base comum nacional do Mutuário, criada no âmbito da Lei do Mutuário número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
4. "Categoria" significa qualquer das categorias de desembolso estabelecidas na tabela na Seção IV.A.2 do Anexo 2 do presente Acordo.
5. "Condições Gerais do Programa" significa as "Condições Gerais do Financiamento pelo BIRD do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Financiamento Programa-por-Resultados", datadas de 14 de julho de 2017, aplicáveis ao Empréstimo do Programa, com as mudanças estabelecidas na Seção II deste Apêndice.
6. "Condições Gerais do Projeto" significa as "Condições Gerais do Financiamento pelo BIRD do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Financiamento de Projetos de Investimento", datadas 14 de julho de 2017, aplicáveis ao Empréstimo do Projeto, com as mudanças estabelecidas na Seção II deste Apêndice.
7. "Condições Gerais" significa as Condições Gerais do Programa e as Condições Gerais do Projeto.
8. "Custos Operacionais" significa os custos operacionais adicionais e razoáveis relacionados à gestão técnica e administrativa, preparação, monitoramento e supervisão necessários ao Projeto incluindo, entre outros, equipamento de escritório, material de almoxarifado, custos de viagens (inclusive diárias, passagens e deslocamento terrestre), serviços de impressão, custos de comunicação, custos de energia, manutenção de equipamentos e escritórios, custos de operação e manutenção de veículos e serviços logísticos.
9. "Data da Assinatura" significa a última das duas datas nas quais o Mutuário e o Banco assinaram este Acordo e essa definição é aplicada a todas as referências à "data do Acordo de Empréstimo", nas Condições Gerais do Programa e nas Condições Gerais do Projeto.

10. "Diretrizes Anticorrupção" significa: (a) para efeitos do parágrafo n.º 5 do Anexo às Condições Gerais do Programa, as "Orientações sobre Prevenção e Combate à Fraude e Corrupção no Financiamento do Programa-por-Resultados" do Banco datadas de 01 de fevereiro de 2012 e revistas em 10 de julho de 2015; e (b) para efeitos do parágrafo n.º 5 do Anexo às Condições Gerais do Projeto, as "Orientações sobre Prevenção e Combate à Fraude e Corrupção em Projetos Financiados por Empréstimos do BIRD e Créditos e Doações IDA (revistas em 1 de julho de 2016)".
11. "ENEM" significa *Exame Nacional do Ensino Médio*, teste nacional do ensino médio do Mutuário, conforme estabelecido sob a Lei do Mutuário número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
12. "Ensino Médio" representa os três últimos anos da educação básica no território do Mutuário, como disposto na Lei do Mutuário número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
13. "Escola Vulnerável" significa as escolas no território do Mutuário que estão nos quarenta (40) por cento mais baixos valores de seu Estado no ranking do indicador de nível socio-econômico (INSE) calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira a cada Ano Fiscal.
14. "Estado" significa qualquer um dos 26 Estados e o Distrito Federal que tiver assinado o Termo de Compromisso da Portaria do NEM ou o Termo de Compromisso da Portaria do ETI com o MEC para a implementação do Programa pela SEE.
15. "Estrutura de Monitoramento dos Resultados" significa a estrutura de monitoramento do Mutuário, incluindo os indicadores de desempenho para o Programa, anexada ao Manual Operacional. Os referidos indicadores podem ser alterados eventualmente com acordo prévio por escrito pelo Banco.
16. "Estrutura Legal do NEM" significa a Lei do Mutuário No. 13.415 datada de 16 de fevereiro de 2017.
17. "ETI" significa *Escola de Tempo Integral*, conforme definido na Estrutura Legal do NEM.
18. "FNDE" significa *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação do Mutuário, conforme estabelecido e em operação sob a Lei do Mutuário número 5.537 de 21 de Novembro de 1968.
19. "Indicador Vinculado a Desembolso" ou "IVD" significa, relativamente a uma determinada categoria, o indicador relativo à referida Categoria conforme estabelecido nas tabelas na Seção IV.A.2 do Anexo 2 do presente Acordo.
20. "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica" significa o índice de desenvolvimento da educação básica do Mutuário calculado pelo MEC a cada dois anos com base no desempenho dos estudantes em português e matemática e a taxa de aprovação e retenção destes.
21. "Manual Operacional" significa o manual datado de 14 de Novembro de 2017, em formato e conteúdo satisfatórios ao Banco, conforme aprovado pelo Mutuário e referido na Seção I.A do Anexo 2 deste Acordo. Este manual pode ser alterado eventualmente com acordo prévio por escrito do Banco.
22. "MEC" significa o Ministério da Educação do Mutuário.
23. "NEM" significa *Novo Ensino Médio*, o novo sistema da educação de nível médio do Mutuário, conforme estabelecido e em operação sob a Estrutura Legal do NEM.
24. "Novo Currículo do Estado" significa o currículo definido por cada Estado, em acordo com a Estrutura Legal do NEM.
25. "Operação" significa o Programa e o Projeto.
26. "Pilotos de Implementação do NEM" significa as iniciativas a serem levadas a cabo pelas SEEs para a implementação do NEM em escolas piloto selecionadas sob os Termos de Compromisso da Portaria do NEM.

27. "Plano de Ação do Programa" significa o plano do Mutuário, em formato e conteúdo satisfatórios ao Banco, referido na Seção I.A.1 do Anexo 2 do presente Acordo e anexado ao Manual Operacional. Tal Plano pode ser alterado eventualmente com acordo prévio por escrito pelo Banco.
28. "Planos de Implementação do ETI" significa os planos a serem preparados pelas SEEs para a implementação do NEM sob os Termos de Compromisso da Portaria do ETI.
29. "Planos de Implementação do NEM" significa os planos a serem preparados pelas SEEs para a implementação do NEM sob os Termos de Compromisso da Portaria do NEM.
30. "Políticas de Salvaguardas do Banco" significa políticas e procedimentos operacionais do Banco, estabelecidas no Manual Operacional do Banco, identificadas como OP / BP 4.01, 4.04, 4.09, 4.10, 4.11, 4.12, 4.36 e 4.37 e publicadas em www.WorldBank.org/opmanual.
31. "Portaria do MEC do ETI" significa a Portaria Nº 727 do MEC datada 13 de junho de 2017, estabelecendo novas diretrizes, parâmetros e critérios para o programa de ETI, em linha com a Estrutura Legal do NEM.
32. "Portaria do MEC do NEM" significa a regulamentação a ser adotada pelo MEC sob o IVD #1 para estabelecer as diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação do NEM e deve ser interpretada em conjunto com a resolução a ser adotada e publicada pelo FNDE para definir os procedimentos para transferências de recursos da referida regulamentação adotada pelo MEC; ambas em linha com a Estrutura Legal do NEM.
33. "Portarias do MEC" significa coletivamente a Portaria do MEC do NEM e a Portaria do MEC do ETI.
34. "Protocolos de Verificação" significa o protocolo acordado entre o Banco e o Mutuário para verificar as informações e demais evidências que substanciam o o atingimento de um ou mais IVDs e RVDs conforme especificado no Manual Operacional. Tais protocolos podem ser alterados eventualmente com o acordo do Banco.
35. "Reforma da Educação do Ensino Médio" significa a reforma do Ensino Médio do Mutuário, conforme estabelecida e em operando segundo a Estrutura Legal do NEM e apoiada por meio do Programa.
36. "Regulamentos de Aquisição" significa, para o propósito do parágrafo 85 do Apêndice às Condições Gerais para o Projeto, os "Regulamentos para Mutuários do Banco Mundial para Financiamento de Projetos de Investimento", datado 1 de julho de 2016.
37. "Resultado Vinculado a Desembolso" ou "RVD" significa, relativamente a uma determinada categoria da tabela da Seção IV.A.2 do Anexo 2 do presente Acordo, o resultado sob tal Categoria, conforme estabelecido na Carta de Informações Financeiras e de Desembolso, cujo atingimento permite que o montante do empréstimo alocado ao referido resultado possa ser sacado, em conformidade com as disposições da referida Carta de Informações Financeiras e de Desembolso.
38. "RVDs Escaláveis" significa os RVDs que podem ser atingidos parcialmente e que não necessitam de atingimento total para que disparem desembolsos, conforme detalhado na Carta de Informações Financeiras e de Desembolso.
39. "RVDs Não-Escaláveis" significa o RVD que não pode ser realizado parcialmente e que requer a sua realização completa para que seja disparado o desembolso, conforme detalhado na Carta de Informações Financeiras e de Desembolso.
40. "SEB" significa a Secretaria da Educação Básica do Mutuário dentro do MEC, ou qualquer sucessora aceitável para o Banco.
41. "SEE" significa Secretaria Estadual ou Distrital de Educação, qualquer Secretaria do Estado para a educação, e "SEEs" significa várias destas secretarias.

42. "Sistemas Fiduciários, Ambientais e Sociais do Programa" significa o Sistema do Mutuário para o Programa referido na Seção I.A.1 do Anexo 2 deste Acordo e anexado ao Manual Operacional. Tais Sistemas podem ser alterados eventualmente com acordo prévio por escrito pelo Banco.
43. "Termo de Compromisso da Portaria do ETI" significa quaisquer dos Termos de Compromisso referidos na Seção I.B.2 do Anexo 2 deste Acordo, conforme assinado pelos Estados e o Mutuário de acordo com a Portaria de ETI do MEC e "Termos de Compromisso da Portaria do ETI" significa vários ou todos estes termos.
44. "Termo de Compromisso da Portaria do NEM" significa qualquer termo de compromisso referido na Seção I.B.2 do Anexo 2 deste Acordo, assinado pelos Estados e pelo Mutuário de acordo com A Portaria do MEC do NEM e "Termos de Compromisso da Portaria do NEM" significa vários ou todos esses termos.
45. "Treinamentos" significa os gastos (excluídos aqueles com serviços de consultoria) despendidos com treinamentos, seminários e workshops, incluindo-se, desde que razoáveis, os custos com viagens (diárias, passagens e deslocamentos terrestres) de treinandos e treinadores (se aplicável), refeições, aluguel de estabelecimentos e equipamento para treinamento, logística e serviços de impressão, bem como materiais e equipamentos para treinamento dentro do Projeto.
46. "UGP" significa Unidade de Gestão de Projeto, a unidade a ser estabelecida na SEB para implementar, monitorar e dirigir a Operação, ou qualquer sucessor desta UGP aceito pelo Banco.

Seção II. Modificações nas Condições Gerais do Programa

As Condições Gerais do **Programa** são alteradas como se segue:

- (a) A definição do termo "Pagamento de Empréstimo" no parágrafo 74 do Apêndice é modificado para incluir "Sobretaxa de Exposição" e lida como segue:

"74. "Pagamento de Empréstimo" significa qualquer quantia a pagar pelas Partes do Empréstimo do Programa de acordo com os Acordos Legais ou Condições Gerais do Programa, incluindo (mas não limitado a) qualquer quantia do Saldo Sacado do Empréstimo do Programa, juros, a Comissão Inicial, Encargo de Compromisso, juros à Taxa de Juros Padrão (se houver), qualquer prêmio de pré-pagamento, qualquer taxa de transação para uma Conversão ou rescisão antecipada de uma Conversão, a Cobrança de Fixação de Spread Variável (se houver), qualquer prêmio pagável após o estabelecimento de um Teto de Taxa de Juros ou Bandas de Taxa de Juros, qualquer Montante de Liquidação a pagar pelo Mutuário; e a Sobretaxa de Exposição".

Seção III. Modificações nas Condições Gerais do Projeto

As Condições Gerais do **Projeto** são alteradas como segue:

- (a) A definição do termo "Pagamento de Empréstimo" no parágrafo 75 do Apêndice é modificada para incluir "Sobretaxa de Exposição" e lê-se da seguinte forma:

"75. "Pagamento de Empréstimo" significa qualquer quantia a pagar pelas Partes do Empréstimo do Programa de acordo com os Acordos Legais ou Condições Gerais do Programa, incluindo (mas não limitado a) qualquer quantia do Saldo Sacado do Empréstimo do Programa, juros, a Comissão Inicial, Encargo de Compromisso, juros à Taxa de Juros Padrão (se houver), qualquer prêmio de pré-pagamento, qualquer taxa de transação para uma Conversão ou rescisão antecipada de uma Conversão, a Cobrança de Fixação de Spread Variável (se houver), qualquer prêmio pagável após o estabelecimento de um Teto de Taxa de Juros ou Bandas de Taxa de Juros, qualquer Montante de Liquidação a pagar pelo Mutuário; e a Sobretaxa de Exposição".

[Fim do documento]

Nada mais continha o referido documento, que devolvo com esta tradução digitada, a qual li, conferi, achei conforme e assino, da qual DOU FÉ. Esta tradução não expressa qualquer juízo de valor sobre o documento apresentado, nem sobre o seu conteúdo. Cabe sempre ao destinatário verificar a autenticidade, veracidade, legalidade e regularidade do documento original à luz da legislação aplicável.

Brasilia-DF, 11 de julho de 2018

Anexo II – Termo de compromisso para adesão aos programas EMTI e Novo Ensino Médio

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Diretoria de Currículos e Educação Integral
Coordenação-Geral de Ensino Médio

PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

TERMO DE COMPROMISSO

A Secretaria de Educação do Estado do Estado do Amapá, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 01.517.658/000138, estabelecida na cidade de Macapá, Estado do Amapá, Av. FAB, nº 0096, CEP 68.900-453, neste ato representado pela sua Secretária, Sra. Maria Goreth da Silva e Sousa, portadora do RG nº 173209-PTC AP, inscrita no CPF/MF sob o nº 186.371.672-68, tendo em vista a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, doravante denominada Portaria, ambas relacionadas ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, pelo presente manifestam seu interesse em participar do Programa e comprometem-se a observar todas as regras e disposições constantes da Portaria e demais leis e atos relacionados.

A inobservância do disposto na Portaria e nas demais leis e atos relacionados e/ou o envio de informações deliberadamente incorretas ao Ministério da Educação poderá(ão) implicar o cancelamento da participação do Governo, da secretaria de educação estadual e do Distrito Federal bem como de suas escolas no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; sem prejuízo de outras penalidades previstas na Portaria e na legislação aplicável.

Macapá, 20 de agosto de 2018.


MARIA GORETH DA SILVA E SOUSA
Secretaria de Educação do Estado do Amapá

Anexo III – Categorias de desembolso do Programa (8812 – BR) e Projeto (8813 – BR)

Categoria	Valor (expressos em dólares)
Portaria do NEM que regula o apoio à reforma do ensino médio	15.000.000,00
Nº de Estados que assinaram formalmente aos Termos de Compromisso da Portaria do novo ensino médio	12.500.000,00
Nº de Estados que atingiram 75% dos objetivos incluídos nos planos de implementação do novo ensino médio	32.947.000,00
Nº de Estados que têm os seus currículos adaptados para o novo ensino médio	25.000.000,00
Nº de estados que têm formado pelos menos 40% dos diretores	25.000.000,00
Nº de estados com escolas pilotos da Implementação do NEM	20.000.000,00
Nº de estados que têm seus Planos de Implementação do ETI revisados e aprovados pelo MEC	15.000.000,00
Avaliações e ajustes do programa ETI realizadas	32.500.000,00
Porcentagem das metas processuais chave do programa de ETI	30.000.000,00
Nº de estados com os planos de implementação do NEM com estratégias específicas para implementar o NEM nas escolas vulneráveis	12.500.00,00
Bens, serviços de não-consultoria, serviços de consultoria, custos operacionais e treinamentos para o projeto	28.927.500,00
Comissão inicial a ser paga	625.000,00
Valor total do empréstimo	250.000.000,00